

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

**CUIDADO E EDUCAÇÃO NAS ATIVIDADES DO BERÇÁRIO E SUAS
IMPLICAÇÕES NA ATUAÇÃO PROFISSIONAL PARA O
DESENVOLVIMENTO E INCLUSÃO DA CRIANÇA DE 0 A 18 MESES**

Fabiana C. F. de Vitta

São Carlos – SP
2004

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

**CUIDADO E EDUCAÇÃO NAS ATIVIDADES DO BERÇÁRIO E SUAS
IMPLICAÇÕES NA ATUAÇÃO PROFISSIONAL PARA O
DESENVOLVIMENTO E INCLUSÃO DA CRIANÇA DE 0 A 18 MESES**

Fabiana C. F. de Vitta

Tese apresentada como exigência parcial para a obtenção do grau de Doutora em Educação Especial, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, do Centro de Educação e Ciências Humanas, da Universidade Federal São Carlos/SP.

São Carlos – SP

2004

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

V851ce

Vitta, Fabiana Cristina Frigieri de.

Cuidado e educação nas atividades do berçário e suas implicações na atuação profissional para o desenvolvimento e inclusão da criança de 0 a 18 meses / Fabiana Cristina Frigieri de Vitta. -- São Carlos : UFSCar, 2004.
162 p.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2004.

1. Educação infantil. 2. Berçário. 3. Formação profissional. I. Título.

CDD: 372 (20^a)

Orientadora:
Prof^a. Dr^a. Maria Luísa G. Emmel

AGRADECIMENTOS

São muitos os que participam de nossa vida e que contribuem para o rumo dado à nossa caminhada. Nesse momento, gostaria de recordar-me de todos, mas o tempo e o espaço não permitem, produzindo a necessidade de abreviar as palavras impressas nesse documento. Contudo, que o sentimento de gratidão ultrapasse as palavras e, espero, chegue a todos que participaram dessa minha trajetória.

“A gratidão nada tem a dar, além do prazer de ter recebido”.

André Comte-Sponville

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

Aos meus pais, Eduarde Antonio Frigieri e Maria Tereza de Souza Frigieri (*in memoriam*) por sempre acreditarem na minha capacidade e estimularem meu aperfeiçoamento pessoal e profissional.

Ao Alberto, amigo e companheiro em todas as horas, cujo amor, carinho e incentivo foram essenciais para o desenvolvimento desse trabalho.

À Natália, minha doce e querida filhinha, pelos abraços e beijos, pelos sorrisos, por me levar de volta à infância, com seus ares ingênuos que permitem a pura felicidade. Também, por auxiliar-me, mesmo sem saber, a compreender os berçários das instituições de educação infantil na dimensão de mãe.

À Dr^a. Maria Luisa G. Emmel, que vem me acompanhando desde 1993, quando ingressei no campo da investigação científica e que, com sua orientação sábia e confiante, contribuiu sobremaneira para minha formação profissional e pessoal.

Às minhas amigas Isabela, Roseli, Carla, Silvia, Vera, Elizete, que desempenharam importante papel na conquista de mais essa etapa, compartilhando aflições e conquistas.

Aos professores Dr^a. Maria Luisa Sprovieri Ribeiro, Dr. Leandro Osni Zaniolo, Dr^a. Cláudia Maria Simões Martinez, Dr^a. Enicéia Gonçalves Mendes, que participaram da banca de qualificação, pelas valiosas contribuições.

À Dr^a. Lea S. B. de Castro Sá e Mônica Losnak pela colaboração na revisão do texto.

À Secretaria Municipal de Educação de Bauru e às profissionais que participaram dessa pesquisa.

Aos professores e alunos do Curso de Terapia Ocupacional da USC.

À Irmã Marisabel Leite, pela compreensão e incentivo.

Aos funcionários do Centro de Ciências Biológicas e Profissões da Saúde.

À Universidade do Sagrado Coração.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos.

À Capes pela bolsa concedida.

A Deus, por todas as oportunidades e por minha vida!

RESUMO

A inserção das crianças de 0 a 18 meses em instituições de educação infantil, mais especificamente em turmas designadas como berçário, tem gerado inúmeros estudos relacionados aos fatores que envolvem essa situação. Quando se pensa que essas instituições irão fornecer experiências que promovam a interação da criança com outras pessoas, além de estimular o desenvolvimento nos aspectos motor e percepto-cognitivo, propiciando maturidade para que ela caminhe na direção da conquista de autonomia e independência, tem-se, teoricamente, uma visão estimuladora, podendo essa fase ser considerada a primeira da educação inclusiva. Esse trabalho objetivou analisar as atividades propostas na rotina do berçário como recurso ao desenvolvimento da criança de zero a 18 meses. Foram estudados documentos sobre educação infantil e realizadas entrevistas e observações da prática de sete profissionais de berçários de duas creches vinculadas à Secretaria Municipal de Educação de Bauru. A escolha das creches vinculou-se à necessidade da mesma pertencer à referida secretaria, estando mais próxima de se adequar aos documentos oficiais que legislam sobre educação infantil. Tais instrumentos enfocaram as atividades de rotina desenvolvidas com as crianças. Os dados foram organizados segundo categorias analíticas – função do berçário, conceito de educar, cuidar, brincar, deficiência e inclusão – e detalhamento da organização das atividades da rotina e sofreram análise qualitativa, permitindo a confrontação entre o material empírico e o teórico. Os resultados mostraram que os documentos oficiais pouco discutem a fase em questão, deixando imprecisa a relação entre as atividades realizadas na rotina e seu papel no desenvolvimento da criança, sendo que as atividades de cuidados são priorizadas e passam a estar contidas na educação da criança, na medida em que, na visão das profissionais, têm função disciplinadora. Nesse contexto, a inclusão de crianças com necessidades especiais é vista com reservas, explicitando conceitos preconcebidos sobre deficiência. Esses resultados justificam-se pela falta de conhecimento acerca do desenvolvimento infantil e dos fatores que o envolvem e pelo fato de vincularem suas atividades às experiências pessoais. Considerando a prática existente, deve-se empreender esforços junto à formação das profissionais para que compreendam sua ação, dando-lhe intencionalidade educacional.

Palavras-chave: Educação Infantil; berçário; inclusão; formação profissional.

ABSTRACT

The insertion of children from 0 to 18 months old in children educational institutions, especially in groups like day care centers, has promoted several studies related to factors which involve such situation. Once one believes that these institutions will not only provide experiences that promote the child's interaction with other people but also encourage the development of the motor, perceptive and cognitive aspects, propitiating maturity so that the child can reach the autonomy and independence, one can have, in theory, a motivating view. Such phase can be considered the first one of the inclusive education. This study aims at analyzing the daily activities proposed to the day care center as a resource for the development of children from 0 to 18 months old. Documents on children education were studied. The practices of seven professionals who work at two day care centers which are linked to the Municipal Secretary of Education in Bauru were observed and interviews were realized. Such day care centers were chosen because they belong to the Secretary of Education mentioned above and are, thus, closer to fit the official documents which legislate for the children education. Such instruments focused the daily activities developed with the children. The data were organized according to analytic categories – the day care center role, the conception of educating, taking care and playing, deficiency and inclusion – and the daily activities organization were detailed. Such data were also analyzed according to the qualitative approach, allowing the confrontation between the empirical and theoretical material. The outcomes showed that the official documents do not discuss much about such phase, thus, the relationship between the daily activities and their role in the child's development is inaccurate. The care activities are prioritized and become part of the child's education, once, from the professionals' viewpoint, they have a disciplinary role. In such context, the inclusion of children with special needs has some restrictions which express the preconceived ideas about deficiency. These outcomes are justified not only by the lack of knowledge about the child's development and the factors around it but also by the fact that they link their activities to their personal experiences. Taking the current practice into account, one should make efforts towards professional improvement so that they can understand their actions, attributing to them an educational intention.

Key words: children education; day care centers; inclusion; professional improvement.

APRESENTAÇÃO

Como terapeuta ocupacional tenho atuado na área infantil, priorizando na prática e nas pesquisas que desenvolvo, a relação da atividade com o desenvolvimento neuropsicomotor da criança de zero a três anos.

Em minha prática clínica, os tratamentos de terapia ocupacional têm se iniciado na mais tenra idade, objetivando a promoção do desenvolvimento através da estimulação das capacidades e habilidades da criança e a prevenção de déficits decorrentes de fatores biológicos e/ou ambientais, durante as atividades realizadas em sua rotina diária. Com isso, trabalha-se muito com as famílias auxiliando-as a compreender a importância de cada atividade que é desenvolvida com a criança.

Ainda, tenho incentivado os pais a colocarem a criança na instituição de educação infantil o mais cedo possível, geralmente no berçário, pois nessa etapa as diferenças existentes entre as crianças são comuns e, teoricamente, melhor aceitas. Essa atitude colabora com o retorno da família, e da mãe principalmente, às suas atividades normais e coincidem com uma disposição comum à maioria das crianças, pois as diferentes exigências da sociedade atual obrigam o ingresso em instituições de educação, geralmente a partir dos quatro meses, nos berçários.

As crianças permanecem nessas instituições em tempo integral e as atividades das quais participam deveriam estimular seu desenvolvimento nos aspectos motor e percepto-cognitivo, propiciando maturidade para que elas caminhem na direção da conquista de autonomia e independência. Mas, é isso o que acontece? Nos berçários, fase primeira da educação infantil na qual as crianças estão em acelerado processo maturacional, as atividades realizadas na rotina têm favorecido o desenvolvimento das capacidades e habilidades das

crianças? As profissionais estão preparadas para apoiar e estimular as necessidades individuais das crianças no berçário?

Essas questões suscitaram o interesse e a necessidade de conhecer melhor essa realidade. Dessa forma, essa pesquisa constituiu-se com o objetivo de analisar as atividades propostas na rotina do berçário como recurso ao desenvolvimento da criança de zero a 18 meses. Através de observação da rotina de atividades, entrevista com as profissionais de dois berçários da cidade de Bauru, vinculados à Secretaria Municipal da Educação, e leitura dos documentos destinados a auxiliar na reestruturação desse nível de ensino, foi possível identificar concepções sobre criança, cuidar, educar, brincar, deficiência e inclusão que permeiam a realização das atividades com as crianças.

A leitura dos resultados obtidos e sua confrontação com o material teórico existente mostraram que há, atualmente, um importante debate na área de educação infantil, em âmbito nacional e internacional, que objetivam otimizar o atendimento ofertado, tornando-o coerente com as necessidades da criança. Podem-se resumir na dualidade cuidado x educação quase todas as vertentes dessa discussão, com diferentes opiniões, influenciando na distribuição e caracterização dos recursos financeiros, físicos e materiais e na formação dos profissionais.

As implicações da indefinição das funções do berçário na prática profissional foram focadas na reflexão da formação profissional. Uma formação que permita atuar com a diversidade de características que compõe essa fase deve contemplar conteúdos diversos sobre desenvolvimento e aprendizagem infantil, os aspectos que interferem nesses processos, conceitos sobre deficiências e suas implicações na vida da criança. Mas é a prática já instituída que precisa ser valorizada e redimensionada com esses conhecimentos, respeitando a experiência das profissionais que a exercem. Assim, um trabalho efetivo na área deverá propiciar o planejamento das atividades da rotina, tornando-as intencionalmente educacionais.

Espero que esse trabalho, elaborado com a colaboração das pessoas que mais anseiam pela adequada valorização de seu trabalho, possa contribuir com a urgente definição das práticas nos berçários, possibilitando o atendimento de qualidade à diversidade de necessidades de todas as crianças.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| <i>INTRODUÇÃO</i> | 1 |
| <i>A creche e a Educação Infantil</i> | 4 |
| <i>A educação para todos na Educação Infantil</i> | 9 |
| <i>AS PROPOSTAS PARA O TRABALHO JUNTO A CRIANÇAS DE ZERO A 18 MESES EM INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS</i> | 19 |
| <i>A Lei de Diretrizes e Bases</i> | 19 |
| <i>Os Referenciais Curriculares Nacionais</i> | 20 |
| <i>O Plano Nacional de Educação</i> | 27 |
| <i>MÉTODO</i> | 35 |
| <i>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</i> | 36 |
| <i>Participantes</i> | 37 |
| <i>Materiais e equipamentos</i> | 38 |
| <i>Procedimento de coleta dos dados</i> | 38 |
| <i>Análise dos dados</i> | 43 |
| <i>Aspectos éticos</i> | 46 |
| <i>RESULTADOS E DISCUSSÃO</i> | 47 |
| <i>A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA DE ZERO A DEZOITO MESES NA CIDADE DE BAURU</i> | 48 |
| <i>Caracterizando os berçários estudados</i> | 51 |
| <i>ORGANIZAÇÃO E CONCEPÇÕES RELATIVAS À ROTINA DOS BERÇÁRIOS</i> | 55 |
| <i>As atividades desenvolvidas na rotina do berçário</i> | 55 |
| <i>As concepções relativas à função do berçário</i> | 69 |
| <i>A função do berçário: cuidado ou educação?</i> | 76 |
| <i>A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM NECESSIDADES ESPECIAIS NO BERÇÁRIO</i> | 98 |
| <i>As concepções sobre deficiência e inclusão</i> | 98 |
| <i>O processo de inclusão no contexto do berçário</i> | 105 |
| <i>FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO BERÇÁRIO PARA UMA EDUCAÇÃO PARA TODOS</i> | 115 |
| <i>CONSIDERAÇÕES FINAIS</i> | 134 |
| <i>REFERÊNCIAS</i> | 138 |
| <i>ANEXO 1 – Carta à Secretaria Municipal de Educação</i> | 149 |
| <i>ANEXO 2 – Roteiro de entrevista com a responsável pela educação infantil da SME e com a diretora das creches.</i> | 150 |
| <i>ANEXO 3 – Termo de consentimento</i> | 152 |
| <i>ANEXO 4 - Questionário de informações pessoais</i> | 153 |

| | |
|---|------------|
| <i>ANEXO 5 – Roteiro para observação da prática na instituição</i> | <i>154</i> |
| <i>ANEXO 6 – Roteiro de entrevista com as profissionais do berçário</i> | <i>157</i> |
| <i>ANEXO 7 – Protocolo para análise dos dados relativos às atividades desenvolvidas no berçário</i> | <i>160</i> |
| <i>ANEXO 8 – Parecer de ética</i> | <i>162</i> |

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Distribuição das matrículas escolares, segundo modalidade de ensino, idade e ano _____ 04

Tabela 2. Distribuição das matrículas escolares em Educação Especial, segundo modalidade de ensino e ano _____ 13

Tabela 3. Caracterização das profissionais quanto à idade, escolaridade, tempo em que está na educação infantil e tempo de berçário _____ 51

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Descrição da rotina de atividades dos berçários estudados _____ 56

INTRODUÇÃO

O homem, desde o nascimento, tem seu desenvolvimento percepto-cognitivo, motor e sócio-emocional promovido por sua interação com o meio no qual está inserido. Suas experiências, sua atividade, sua ação sobre o ambiente promovem essa interação e, conseqüentemente, permitem o desenvolvimento de suas potencialidades e habilidades (BRANDÃO, 1992; CAVICCHIA, 1993; ECKERT, 1993; THIESSEN E BEAL, 1995; DE VITTA, 1998; BARBOSA E HORN, 2001).

As primeiras percepções da criança em relação ao ambiente que a cerca são geradas por sua movimentação, ativa e passiva. Os movimentos ativos incluem, inicialmente, os reflexos e os movimentos espontâneos, enquanto os passivos referem-se àqueles executados pela manipulação de um adulto quando a criança é pega ao colo para alimentar-se, banhar-se, trocar-se, dormir e brincar. As sensações enviadas por esses movimentos são as táteis e as proprioceptivas, que dão noção do mundo externo ao cérebro, propiciando que esse estabeleça uma série de conexões neuronais. Essas sensações, conduzidas ao Sistema Nervoso Central (SNC), provocam respostas da criança que, inicialmente, são essencialmente motoras.

Segundo Brandão (1992, p. 28)

o desenvolvimento funcional do Sistema Nervoso se processa, de início, estimulado pelas sensações despertadas durante o exercício das atividades reflexas e dos movimentos espontâneos e depois, graças aos estímulos despertados quando brincamos com a criança, durante as atividades da vida diária ou pela execução das próprias ações já adquiridas.

É indiscutível a importância das atividades para o desenvolvimento das diferentes faculdades do SNC na criança de zero a 18 meses. Para Flehmig (1987), nos primeiros 18 meses, a criança estará elaborando e organizando as informações obtidas através de um jogo de ação e reação com o ambiente que a cerca, proporcionando seu enriquecimento mental e psíquico. Eckert (1993) destaca o papel da atividade motora no desenvolvimento da linguagem

uma vez que o movimento exerce papel-chave no desenvolvimento perceptivo de invariante de objetos e estes são definidos por nomes. Além disso, a outra parte importante da linguagem, o verbo, é a parte da fala que prediz e é algumas vezes chamada de parte da 'ação' da sentença (p. 160).

Thiessen e Beal (1995) ressaltam a influência da atividade na personalidade, na medida que envolve e promove na criança qualidades como curiosidade, persistência, auto-estima e autoconfiança. As mesmas autoras destacam que qualquer fator que interfira em um dos aspectos do desenvolvimento deverá interferir no desenvolvimento como um todo.

Segundo El-Khatib (2002)

as crianças aprendem brincando e experimentando, por meio de todos os seus sentidos e de todas as suas sensações e sentimentos. Por isso, dependem das oportunidades que lhes são dadas pelo ambiente, pelas pessoas e pelas relações estabelecidas entre elas e essas pessoas (p. 269).

As atividades com as quais a criança de zero a 18 meses se envolve, inicialmente, estão diretamente ligadas com os cuidados relativos à higiene, alimentação e sono, passando com o tempo a incorporar o brincar. Essas atividades propiciam para a criança estímulos para o desenvolvimento da motricidade, da inteligência e de todas as funções do sistema nervoso, sendo que a falta de estimulação adequada ao bebê, durante essa fase da vida, pode prejudicar a aquisição dos movimentos e do desenvolvimento da compreensão de mundo (BRANDÃO, 1992; BÉZIERS E HUNSINGER, 1994).

O desenvolvimento infantil é diretamente influenciado por dois fatores principais: biológicos e ambientais. Os primeiros dizem respeito principalmente às condições de gestação, fortemente influenciadas pelo acompanhamento médico. Assim, no período pré-natal os fatores mais comuns que podem alterar o bom desenvolvimento do feto são: saúde, alimentação e idade materna. No período perinatal, o tipo de parto, as condições em que ocorreu, prematuridade e baixo peso do bebê ao nascimento são aspectos que devem ser considerados para maior atenção em relação ao desenvolvimento da criança. Após o nascimento, os fatores biológicos que podem influenciar dizem respeito às doenças

infeciosas e acidentes. Quanto aos fatores ambientais, estes podem ser identificados pelo nível sócio-econômico-cultural no qual a família se insere, problemas familiares, possibilidade de acesso à rede de serviços assistenciais, de saúde e educação são determinantes (BEE, 1997).

A qualidade do desenvolvimento da criança é então determinada pela relação entre suas condições biológicas e o ambiente ao qual pertence, sendo que existem crianças mais ou menos vulneráveis ao nascimento (vulnerabilidade determinada biologicamente) em ambientes mais ou menos facilitadores (BEE, 1997; ANDRACA ET AL., 1998). Andraca et al. (1998) realizaram um estudo com o objetivo de avaliar o impacto de condições adversas sobre o desenvolvimento de crianças de nível sócio-econômico baixo que nasceram em ótimas condições biológicas e concluíram que o desenvolvimento psicomotor é afetado pela presença de fatores de risco, tanto mais quanto maior o número aos quais é exposto simultaneamente, ainda que em menor proporção que as crianças biologicamente vulneráveis.

Esses dados remetem à importância dos primeiros anos de vida do bebê que, por conta de mudanças sócio-culturais, atualmente frequenta instituições de Educação Infantil, que pela faixa etária são denominadas creches. Vários autores (OLIVEIRA E FERREIRA, 1986; CAVICCHIA, 1993; BEE, 1997; SCHWARTZMAN, 1998; DE VITTA, SANCHEZ E PEREZ, 2000; KAPPEL, KRAMER E CARVALHO, 2001) concordam sobre a importância dessas instituições para o desenvolvimento da criança, principalmente se este atendimento educacional for de boa qualidade, considerando o número de crianças atendidas pelo adulto, as relações estabelecidas entre instituição, criança e família, as condições físicas e materiais, a formação dos recursos humanos, dentre outros.

Oliveira, Z. (2002) concorda com essa afirmativa e destaca

as crianças pequenas que se beneficiam de um serviço de qualidade tendem a desenvolver mais o raciocínio e a capacidade de solução de problemas, a ser mais cooperativas e atentas aos outros e a adquirir maior confiança em si. Grande parte desses efeitos positivos persiste e contribui para suscitar-lhes uma atitude positiva com relação à aprendizagem escolar e favorecê-la com o sucesso em seus estudos posteriores (p. 85).

A creche e a Educação Infantil

No Brasil, foi só a partir de 1998 que a creche passou a fazer parte das estatísticas dos órgãos oficiais. De acordo com a PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio) de 1999, apenas 9,2% das crianças de zero a três anos e 52,1% das crianças de quatro a seis anos freqüentavam instituições de Educação Infantil (UNESCO, 2003).

Segundo o Sistema de Estatísticas Educacionais (Edudatabrasil), disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), esses números têm se modificado ao longo dos anos. A Tabela 1 mostra a evolução das matrículas na creche e pré-escola, nos anos de 1999 a 2002, no Brasil.

Tabela 1. Distribuição das matrículas escolares, segundo modalidade de ensino, idade e ano.

| Ano | Modalidade de ensino | | | |
|------|----------------------|-------------------|------------|-------------------|
| | Creche | | Pré-escola | |
| | Total | Menores de 4 anos | Total | Menores de 4 anos |
| 1999 | 831.978 | 490.070 | 4.235.278 | 198.088 |
| 2000 | 916.864 | 549.048 | 4.421.332 | 188.968 |
| 2001 | 1.093.347 | 664.854 | 4.818.803 | 188.202 |
| 2002 | 1.152.511 | 712.301 | 4.977.847 | 183.601 |

Fonte: <http://www.edudatabrasil.inep.gov.br/resultado.jsp>

É possível observar que houve aumento no número de matrículas de crianças menores de quatro anos na creche e diminuição de matrículas nessa faixa etária na pré-escola, o que pode sugerir melhor organização dessas instituições em relação à clientela a elas atribuídas pelos documentos oficiais. Os resultados do censo 2003 (<http://www.inep.gov.br>) indicam crescimento no número de matrículas nas creches (1.237.558) e pré-escolas

(5.155.676), não apresentando dados sobre faixa etária. Embora indiquem uma tendência, esses dados devem ser relativizados, considerando-se sua imprecisão, seja por erros ou ausência de registros fidedignos, já que é recente no Brasil a prática de quantificação na Educação Infantil (BRASIL, 2001b; ROSEMBERG, 2002b).

Instituições de guarda para crianças, cujas famílias não podiam possibilitar um mínimo de qualidade nos cuidados diários, existem desde o final do século XIX no Brasil; tomando, com o correr do tempo, variados formatos, adotando diferentes nomes e objetivos, mas sempre vinculadas a um caráter assistencial. A creche foi introduzida para cuidar dos filhos das mulheres que trabalhavam fora e foi influenciada diretamente pelo pensamento médico e, mais tarde, pelo assistencialista. O cuidado principal relacionava-se às condições de funcionamento que garantissem a saúde das crianças.

Na década de 70, mudanças ocorreram na forma de organização da creche, marcados pela criação da Coordenação de Proteção Materno Infantil pelo Ministério da Saúde que tinha, como um dos principais objetivos de proteção materno-infantil, a proteção à criança em idade pré-escolar. Esse órgão regulamenta em 1972 a instalação e funcionamento das creches e, em 1988, aprova as normas e padrões mínimos para a construção, instalação e funcionamento dessas instituições em território brasileiro (CAMPOS, ROSEMBERG E FERREIRA, 2001). No fim da década de 80 e década de 90, o atendimento à criança de zero a seis anos passou a ser garantido por lei, distinguindo-se a Educação Infantil, agora parte do sistema de ensino, dos cuidados de saúde e assistenciais, oferecidos pelo Sistema Único de Saúde (AMORIM, YAZLLE E ROSSETTI-FERREIRA, 2000).

A Constituição Brasileira de 1988 garante o direito à educação e cuidados para as crianças de zero a seis anos, afirmando a indissolúvel tarefa de educar e cuidar das crianças nessa faixa etária. Campos, Rosemberg e Ferreira (2001) destacam a importância dessa Lei no

reconhecimento da Educação Infantil como um direito social da criança pequena, significando um avanço por possibilitar maiores oportunidades de desenvolvimento integral à criança.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394, promulgada em dezembro de 1996, implanta de forma mais sistemática as creches e pré-escolas, antes vinculadas à assistência social, ao sistema educacional, acarretando necessidade de mudanças na organização do trabalho desenvolvido. Define a Educação Infantil como constituída pela creche ou entidades equivalentes para crianças de zero a três anos e pela pré-escola, para as de quatro a seis anos (MAZZILLI ET AL., 2001; FULLGRAF, 2001). No entanto, como ressalta Santos (1998, p.18)

por tradição, pertencer à categoria de instituição educativa é tarefa mais fácil para a pré-escola do que para a creche, historicamente assistencial, mesmo que ambas atendam crianças da mesma faixa etária; as diferenças repercutem nas suas estruturas, formas de funcionamento, qualificação dos profissionais, no modo de se relacionarem com as famílias e, principalmente, nos seus conceitos e funções.

Muitos trabalhos (OLIVEIRA, S., 2002; ROSEMBERG, 2002a) sugerem que a Educação Infantil está em busca de sua identidade, assim como de seu lugar na educação básica e na estrutura administrativa das diferentes instâncias de poder. Quando se enfoca a educação na faixa etária de zero a três anos, essa discussão torna-se mais difícil, posto que a atenção a essas crianças enquanto sujeito de direitos, que devem ser fornecidos por instituições educacionais organizadas, é ainda mais recente.

Kappel, Kramer e Carvalho (2001) observam que faltam pesquisas sobre creches no Brasil. Grande parte da discussão a respeito da educação na faixa etária correspondente à creche versa sobre o tema da dualidade cuidado x educação, ou seja, sobre os objetivos e as atividades propostas nos espaços institucionais.

A forte influência, na área da educação infantil, de uma história higienista, de priorização de cuidados de saúde, e assistencialista, que ressalta o auxílio a populações de risco social, tem feito com que as propostas de creches e pré-escolas oscilem entre uma ênfase maior ou no cuidar ou no educar, apresentando dificuldades para integrar as duas tarefas (OLIVEIRA, Z., 2002, p. 46).

O Artigo 29 da LDB (NISKIER, 1997, p. 39) define que

a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Essa afirmativa vincula o desenvolvimento integral aos cuidados inerentes a essa faixa etária, já que a Educação Infantil deve complementar a ação da família, ou seja, deve prover os cuidados necessários para seu desenvolvimento. Como ressalta Kuhlmann Jr. (1999), educar a criança é uma ação integrada ao cuidá-la:

preocupar-se em assistir, preocupar-se com o cuidado, com a guarda da criança não seria “desviar-se” da oportunidade de “proporcionar uma educação de qualidade”, como faz supor o documento (v.1, p. 7) [...] As instituições educacionais, especialmente aquelas para a pequena infância, se apresentam à sociedade e às famílias de qualquer classe social, como responsáveis pelas crianças no período em que as atendem (p. 60).

Recentemente, a UNESCO publicou (ORGANIZAÇÃO..., 2002) um importante documento que mostra que essa discussão não é exclusiva do Brasil. Trata da educação e cuidado na primeira infância (ECPI¹) e consiste em relatório comparativo que estabelece relações entre as atuais políticas desenvolvidas em 12 países-membros² da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), revelando tendências e desafios para o trabalho junto às crianças de zero a seis anos. Tal estudo foi motivado pelo reconhecimento de que

o acesso equitativo das crianças à educação e cuidado de qualidade poderá fortalecer os fundamentos da aprendizagem de todas as crianças para o resto de sua vida e contribuir para satisfazer as extensas necessidades educativas e sociais das famílias (p. 21).

Embora esse documento ressalte que os países participantes constituam sociedades pós-industriais da informação e que as análises apresentadas não devam ser consideradas como a representação de um modelo global de políticas de ECPI, há que se

¹ ECPI – termo que inclui todas as modalidades que garantem a educação e cuidado das crianças antes da idade da escolaridade obrigatória, independentemente da organização do espaço, do financiamento, dos horários de funcionamento ou do conteúdo do programa, abrangendo o período do nascimento até os oito anos de idade (ORGANIZAÇÃO..., 2002).

destacar que, ao contextualizar tais políticas, não se observam grandes diferenças em relação aos objetivos (que são mais ou menos enfatizados de acordo com cada país) com aqueles definidos para a oferta de Educação Infantil no Brasil. Dentre eles se destacam a relação com a necessidade das mães de entrada no mercado de trabalho e preocupação com a oferta de possibilidade de desenvolvimento global às crianças em “risco social”.

Essa afirmativa é confirmada por Oliveira, Z. (2002), que destaca que a função de guarda continua a ser um componente das metas de atendimento da Educação Infantil, assim como a polaridade assistência a necessitados e/ou direito de todos à educação tem sido o debate presente na discussão em diversos países. Quanto à integração de serviços de atendimento às crianças menores de três anos ao sistema de ensino, há diferenças entre os países, sendo comum na maioria a discussão sobre o direito de mães trabalhadoras e as necessidades de desenvolvimento das crianças nessa faixa etária, assim como sobre a qualidade dos serviços a serem oferecidos (HADDAD, 1998, 2002; ORGANIZAÇÃO..., 2002; OLIVEIRA, Z., 2002). O relatório da OCDE ressalta que

na maior parte dos países, a política em favor das crianças com idade inferior a 3 anos concebe sempre a ampliação dos serviços como um apoio necessário para a participação das mulheres no mercado do trabalho em uma economia forte, e não como um serviço público que poderá ser benéfico tanto para os pais quanto para os filhos. (...) existem sinais de que o conceito de serviços em favor das crianças com idade inferior a 3 anos se amplia, passando da noção de “guarda de crianças” para a noção de apoio em favor dos pais que trabalham ou são desfavorecidos, até a inclusão de objetivos educacionais, igualdade de gênero, integração social e apoio familiar (ORGANIZAÇÃO..., 2002, p. 81).

Silva e Rossetti-Ferreira (2000) consideram a necessidade de cautela na importação de experiências internacionais, dado que as diferenças sociais e culturais influenciam sobremaneira na definição dessas políticas. Segundo Rosemberg (2002a), os debates em torno do direito de crianças pequenas à educação devem centrar-se na possibilidade de oferecer igualdade de oportunidades e de respeitar a criança como ser ativo,

² Austrália, Bélgica (Comunidade Flamengo e Francesa), Dinamarca, Estados Unidos da América, Finlândia, Holanda, Itália, Noruega, Portugal, República Tcheca, Reino Unido e Suécia.

competente, agente, produtor de cultura, pleno de possibilidades atuais e futuras, saindo do modelo de educação escolar. Mas a autora chama atenção para os cuidados relativos às definições na área, pois essas idéias podem ser interpretadas de forma a colocar a Educação Infantil como o lugar para suprir carências dos mais desfavorecidos, auxiliando na manutenção das desigualdades sociais. Ou seja, a Educação Infantil deve ser pensada em termos de oportunizar à criança, qualquer criança, experiências que levem-na ao pleno desenvolvimento de suas capacidades e habilidades.

Essa idéia de Educação Infantil que enfatiza o desenvolvimento integral da criança, respeitando e estimulando suas capacidades e habilidades, abrem caminho para uma educação para todos.

A educação para todos na Educação Infantil

Nessa perspectiva pode-se acreditar que a Educação Infantil passa por um momento único, de análise de seus componentes ideológicos e organizacionais, considerando a educação para a diversidade como um fato a ser incorporado em sua história atual, abrangendo aqui a inclusão³ da criança com necessidades especiais nessa fase da educação, pois como ressalta Mendes (2003, p. 33):

na perspectiva filosófica, a inclusão é uma questão de valor, ou seja, é um imperativo moral, e não há como questioná-la dentro da ética vigente nas sociedades ditas democráticas. A inclusão não é algo para ser feito para uma pessoa, mas sim um princípio que fornece critérios através dos quais os serviços devem ser planejados e avaliados.

Vários autores (BUENO, 1999; MRECH, 1999; SANTOS ET AL., 2002; GLAT E NOGUEIRA, 2002; AMARAL, 2003; MANTOAN, 2003; OLIVEIRA E COSTA, 2003) têm discutido o sistema educacional brasileiro que, ao continuar centrando no indivíduo as

³ O termo inclusão será utilizado nesse trabalho na perspectiva de política de educação. Já o termo inserção estará relacionado à introdução de um novo componente a um conjunto e entendido como uma das fases da inclusão.

dificuldades de ensino aprendizagem, acaba por excluir parcela significativa de pessoas que não se enquadram nos processos educacionais vigentes. Ou seja, os princípios básicos da educação inclusiva

(...) são o de procurar deslocar o eixo das dificuldades intrínsecas das crianças com necessidades educativas especiais para as suas potencialidades e o de considerar que a escola precisa lidar com as diferenças, sejam elas de raça, gênero, condições sociais ou de alterações orgânicas (...) (BUENO, 1999, p. 22).

Nessa perspectiva, parte dos problemas apresentados pelas crianças deficientes não é diferente das dificuldades apresentadas pelas normais, devendo os processos pedagógicos se adequar a essas necessidades. Mas, como tem se organizado a educação para permitir a inclusão das diferenças em seu contexto?

O Brasil tem uma importante legislação sobre o direito de toda pessoa à educação, conforme pode ser observado no Artigo 4º da LDB que fala do direito à educação e do dever de educar. Essa mesma legislação dirige-se de forma particular ao direito à educação das pessoas com necessidades especiais, nos seus artigos 58, 59 e 60, que trata da Educação Especial enquanto modalidade escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino.

A Secretaria de Educação Especial (SEESP), órgão do Ministério da Educação responsável pela educação das crianças e jovens com necessidades educacionais especiais, ressalta que o oferecimento de educação ao indivíduo com deficiência deve acontecer desde a Educação Infantil. Segundo essa Secretaria, Educação Especial é uma

modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para pessoas com necessidades educacionais especiais. Assim, ela perpassa transversalmente todos os níveis de ensino, desde a educação infantil ao ensino superior (Brasil, [1999a], p. 1).

Segundo Minto (2002), apesar da lei assegurar que a oferta de Educação Especial tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a Educação Infantil, vários problemas podem ser reconhecidos. O primeiro, referente à utilização da palavra oferta, que não significa assegurar a existência da Educação Especial e o segundo relaciona-se à imprecisão quanto à

faixa etária, ou seja, permite entender que a Educação Especial oferecida pelo Estado pode ocorrer em qualquer momento dentro da faixa etária de zero a seis anos.

Outra questão diz respeito à necessidade de se diferenciar a oferta de Educação Especial da de educação inclusiva, ou seja, existe diferença entre atender a criança com necessidades especiais num sistema inclusivo que possibilite a ela a participação efetiva em classe regular, da implantação de classes especiais em escolas regulares.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a) relatam que o Brasil optou por um sistema educacional inclusivo ao concordar com a Declaração Mundial de Educação para Todos, firmada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e à Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, que aconteceu em Salamanca na Espanha em 1994. Assim, as escolas comuns que se orientem pela inclusão devem se organizar de forma a oferecer possibilidades objetivas de aprendizagem a todos os alunos, especialmente aos portadores de deficiência, representando meio eficaz de combate a atitudes discriminatórias e proporcionando educação efetiva à maioria das crianças, melhorando a eficiência de todo o sistema educativo.

O trabalho Políticas Regionais de Educação Especial no Brasil (BUENO E FERREIRA, 2003), organizado pelo Grupo de Trabalho 15 – Educação Especial – para a 26ª Reunião Anual da ANPED, fez uma análise nos documentos de referência de todos os estados das regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste, três estados do Norte e seis do Nordeste e revelou dados interessantes acerca da organização de serviços de Educação Especial nas diferentes regiões do Brasil. Observaram diferenças na atualização nos documentos em relação à legislação brasileira quanto à Educação Especial, sendo que a maioria já adota a educação inclusiva em seu discurso. Houve variação na conceituação do público ao qual se destina a Educação Especial, ou seja, alguns remetiam-na a indivíduos com deficiências (problema centrado no indivíduo) e outros englobavam nessa definição as dificuldades no processo de

desenvolvimento, considerando aspectos não relacionados a causas orgânicas. Todos consideravam que a oferta deve ocorrer na educação básica, incluindo a Educação Infantil, mas somente o Rio de Janeiro estabelecia orientações relativas à organização curricular e pedagógica diferenciada para os distintos níveis de ensino, destacando a importância da Educação Infantil para o processo de desenvolvimento e a possibilidade de menor rejeição ao processo inclusivo. Alguns estados referiam-se à assistência educacional para a criança menor de três anos como estimulação precoce, parecendo mais vinculada a um serviço de apoio especializado.

Esses dados mostram como a Educação Especial e a inclusiva estão em processo de organização no Brasil, sendo ainda necessária a regulamentação dos serviços oferecidos para a criança menor de três anos, clarificando como ocorrerá a oferta junto àquelas que apresentem deficiências.

Os resultados do censo escolar de 1998 (BRASIL, [2000]) mostram que aumentou o número de pessoas com deficiências no sistema educacional público, principalmente no Ensino Fundamental. Dados do censo escolar de 1999 (BRASIL, [1999b]) mostram que na pré-escola e creche estavam matriculados, respectivamente, 17,9% e 2,7% de crianças com deficiências.

Segundo o Sistema de Estatísticas Educacionais (Edudatabrasil), disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), esses números têm se modificado ao longo dos anos. A Tabela 2 mostra o número de crianças com deficiências inseridas na creche e pré-escola, nos anos de 1999 a 2002, no Brasil.

É possível observar que houve um acréscimo no número de matrículas de 1999 a 2001 na creche, com queda em 2002. Já na pré-escola, as matrículas diminuíram de 2000 a 2002.

Tabela 2. Distribuição das matrículas escolares em Educação Especial, segundo modalidade de ensino e ano.

| Ano | Matrículas de alunos no modalidade Educação Especial* | |
|------|---|------------|
| | Creche | Pré-escola |
| 1999 | 28.372 | 62.764 |
| 2000 | 31.215 | 65.039 |
| 2001 | 33.897 | 60.769 |
| 2002 | 29.176 | 53.860 |

Fonte: <http://www.edudatabrasil.inep.gov.br/resultado.jsp>

* Os dados referentes à distribuição dos alunos com necessidades especiais na creche e pré-escola são apresentados pelo INEP de forma geral, ou seja, não fica explicitada a faixa etária correspondente, podendo, por exemplo, na creche, incluir crianças maiores de 4 anos.

Os dados disponibilizados na rede (www.edudatabrasil.inep.gov.br) permitem observar que estas ocorreram preferencialmente em escolas privadas (mais de 75% do total das matrículas em todos os anos de 1999 a 2002). Os números indicam, ainda, que foi a rede estadual que deteve mais de 50% das matrículas na escola pública, seguida pela municipal. A rede federal de estabelecimentos educacionais teve, em todos os anos no período considerado (1999 a 2002), menos de 1% de matrículas em Educação Especial. Em relação ao tipo de Educação Especial oferecida aos matriculados nessa categoria, o sistema indica o número total, o relativo à matrícula em escola exclusiva e em classes especiais, não fornecendo dados sobre a inserção em classes comuns de escolas regulares. Ainda, não permite separá-los por nível de formação, ou seja, fornece o número total de matriculados, independente se na creche, pré-escola, Ensino Fundamental etc.

Os resultados do censo 2003 (<http://www.inep.gov.br>) oferecem dados gerais sobre as matrículas nas diferentes modalidades de ensino. Em relação à Educação Especial, restringem-se ao número total de matriculados (358.987) e o referente ao Ensino Fundamental (189.754).

Esses dados parecem mostrar a incompletude de informações disponíveis sobre Educação Especial na Educação Infantil. Em muitas obras (PRIETO, 2002; MENDES, 2002a)

se observa diferentes indicadores e críticas referentes à organização dos sistemas de Educação Especial e Inclusiva, mas pouco é discutido a respeito de sua implementação na faixa etária relativa à creche, principalmente berçário. Essa discussão é importante quando se consideram dois aspectos, ambos concernentes a essa faixa etária.

Em primeiro lugar, muitas vezes a criança que entra no berçário já foi ou está sendo submetida a fatores que podem lhe causar problemas desenvolvimentais, mas que pela idade, ainda não estão aparentes, ou seja, a creche, com o tempo, poderia se transformar no espaço privilegiado para se identificar a criança que apresenta atraso e a partir dessa constatação, quando necessário, encaminhá-la para serviços específicos de diagnóstico e tratamento (AMORIM, YAZLLE E ROSSETTI-FERREIRA, 1999). Segundo a SEESP/MEC, os sistemas educacionais públicos deverão proceder a

identificação das necessidades educacionais especiais e a estimulação do desenvolvimento integral do aluno, bem como a intervenção para atenuar possibilidades de atraso no desenvolvimento, decorrentes ou não de fatores genéticos, orgânicos e/ou ambientais (BRASIL, 2001a, p. 56).

Um segundo aspecto diz respeito à oportunidade de incluir essa criança com necessidades especiais na escola numa época em que as diferenças fazem parte do cotidiano, ou seja, nessa faixa etária cada criança é diferente por si só e os cuidados e educação que se tem com a criança normal deverão ser tão especiais e individualizados quanto o seriam se a criança fosse deficiente.

O documento sobre ECPI da UNESCO ressalta que a inserção de crianças com necessidades educativas especiais (associadas a deficiências físicas, mentais ou motoras, a dificuldades de assimilação ou a fatores socioeconômicos, lingüísticos e culturais) nos programas de primeira infância, era um importante objetivo para todos os países que participaram do estudo. Mostra que cada país lida com esses objetivos de forma diferente, alguns (Holanda e Estados Unidos da América) financiando totalmente o atendimento dessas

necessidades, outros (Dinamarca, Finlândia, Noruega e Suécia) com políticas que garantem a essas crianças prioridade na matrícula e a alocação de recursos humanos adicionais, atenção mais individualizada e pessoal especializado (ORGANIZAÇÃO..., 2002). No entanto, ressalta que um atendimento eficaz a todas as crianças exige mudanças estruturais nos sistemas de ECPI e um trabalho individualizado, sendo que, com as menores, esse atendimento possibilitará uma intervenção precoce (visando a fortalecer o desenvolvimento global) e preventiva, que incremente as oportunidades educacionais das crianças que correm risco de exclusão social (particularmente aquelas oriundas de famílias pobres ou de origem imigrante).

Por fim, o documento salienta:

à parte a natureza preventiva de uma intervenção precoce, são evidentes as conseqüências pedagógicas da integração das crianças com necessidades educativas especiais. A inclusão de diversos grupos de crianças fortalece alguns dos objetivos dos programas de primeira infância, ou seja, oferecer às crianças a experiência da vida em comum e da solidariedade; concentrar-se nas necessidades individuais e nas modalidades de aprendizagem de cada criança; e iniciar, nas melhores condições possíveis, o ciclo de envolvimento dos pais na educação dos filhos (p. 89).

Mantoan (1997) e Santos (1998) concordam que a inserção da criança deficiente no ambiente escolar regular pode favorecer a experimentação de uma diversidade maior de atividades. Estas promovem o desenvolvimento global da criança, o aprimoramento de habilidades e capacidades, a superação de dificuldades e a descoberta de que ela é parte integrante e atuante de uma sociedade. Também, possibilita à criança aprender que o ambiente social é constituído de diferentes pessoas, com diferentes características e que estas diferenças devem ser respeitadas, ou seja, que sociedade é sinônimo de diversidade.

Abramowicz (2001) faz uma discussão interessante em artigo intitulado *Educação inclusiva: incluir para quê?* Considerando que há uma política que visa a massificar as pessoas, através da imposição de padrões pré-concebidos e aceitos socialmente, as diferenças não são valorizadas como característica pessoal e que podem promover avanço cultural e

social, são apenas toleradas ou aceitas. Para a autora, a inclusão das diferenças deve passar para um nível diferente, que envolve a mudança da concepção da escola.

Ou seja, nem aceitar, muito menos tolerar diferenças, mas sim produzir diferenças. Há uma incessante forma de vida que é produzida pelos diferentes que é preciso estar atento para aproveitar. Ou seja, a educação só será inclusiva se se prestar à exterioridade, ou seja, se “estes novos alunos” envergarem a escola com suas diferenças, e a modificarem. E, ao mesmo tempo, teremos uma educação inclusiva quando tais crianças e jovens puderem passear a céu aberto com toda a exuberância de suas diferenças (ABRAMOWICZ, 2001, p. 09).

Marques (2000) concorda com essa afirmação. Para a autora, a escola deve considerar o potencial de aprendizagem, resgatando o seu papel de ensinar e garantindo a todos o acesso ao saber, ou seja, “cabe pensar a Educação Infantil de todas as crianças de 0 a 6 anos, sejam elas deficientes ou não” (p. 36).

Contudo, faltam estudos sobre a inserção da criança deficiente no berçário. Mendes (2002a) destaca que os poucos dados disponíveis referem-se a relatos de experiências que não permitem avaliar as atuais condições da educação inclusiva. No entanto, as pesquisas existentes são um caminho para aprofundar o tema.

Um estudo desenvolvido por Silveira et al. (2003) com o objetivo de levantar o número de crianças com necessidades educacionais especiais inseridas em creches municipais de São Carlos verificou que, dentre as crianças com necessidades educacionais especiais identificadas, apenas 14,7% foram definidas como deficientes, sendo que a maioria (46,1%) enquadrou-se na categoria “crianças de risco”, sendo esses associados tanto a fatores biológicos como ambientais. Credidio (2002), ao descrever a experiência de inclusão em creches da prefeitura do município de São Paulo, relata o fato de algumas crianças matriculadas evidenciar características de sua deficiência após estar freqüentando a creche e ter formado vínculos, como um dos aspectos que favoreceram o programa de inserção. Ou seja, as crianças ao serem matriculadas quando bebês eram “iguais” aos outros, passando

progressivamente a apresentar características próprias de desenvolvimento influenciado por fatores de risco.

Esses dados corroboram a idéia de que todas as crianças inseridas no berçário podem ser consideradas como tendo necessidades particulares. Nessa faixa etária, as diferenças individuais já existem pela própria trajetória do desenvolvimento e as crianças têm diferentes habilidades adquiridas a cada dia. Existem atividades que são próprias de cada fase de desenvolvimento e que permitem aprendizagens apropriadas às suas características e necessidades particulares.

Assim, a Educação Infantil é importante não só para atender a inclusão da criança que já apresenta uma deficiência comprovada, mas também para a prevenção de déficits no desenvolvimento daquelas que se apresentam em ambiente de risco, ou seja, que não têm suas capacidades e habilidades estimuladas no ambiente familiar. Nestes casos, a escola pode complementar essa formação, na medida em que tem a responsabilidade de promover o desenvolvimento integral das crianças. A Educação Infantil, especialmente o berçário, parece ser o estágio cuja perspectiva inclusiva pode ocorrer de forma mais natural, tanto pelas características particulares inerentes a essa etapa do processo educacional, quanto pelos aspectos desenvolvimentais dessa faixa etária.

Rocha (1998), ao falar sobre o trabalho educacional na infância e sua relação com a diversidade em Educação Infantil, bem fala:

a incorporação deste mesmo conceito de “infância heterogênea”, indicado a partir da sociologia e da antropologia, passa a integrar mais recentemente, no Brasil, as diferentes áreas de conhecimento que se referem à infância, cada qual em seu âmbito, incluindo elementos relativos à diferença e à influência de contextos específicos na construção da diversidade, como afirmação positiva e contrária ao estabelecimento de padrões de normalidade. O horizonte da heterogeneidade de constituição dos sujeitos humanos começa a permear todo o discurso referente à infância presente nos diferentes níveis de análise deste objeto e passa a sustentar a definição de uma “Pedagogia da Infância”, ao mesmo tempo em que afirma a insuficiência e o limite das orientações pautadas na padronização. (p. 5).

Mas, o que dizem os documentos oficiais sobre Educação Infantil, Educação Especial e inclusão de crianças com necessidades especiais nessa etapa?

AS PROPOSTAS PARA O TRABALHO JUNTO A CRIANÇAS DE ZERO A 18 MESES EM INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS

O objetivo desse tópico é lançar um olhar nos documentos oficiais buscando referências ao berçário e à inclusão nessa faixa etária.

A Lei de Diretrizes e Bases

O primeiro documento a ser analisado é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394) de 1996. A Educação Infantil tem por finalidade, como já mencionado, o “desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (SOUZA E SILVA, 2001, p. 51) e é dividida em faixas etárias, ou seja, creche para as crianças de zero a três anos e pré-escola para as de quatro a seis anos. Ainda, a Lei remete à avaliação que deve ocorrer através do acompanhamento e registro contínuo do desenvolvimento.

É um documento que possibilitou avanço na legislação em relação à Educação Infantil, que passou a fazer parte do sistema educacional. Vários autores (FULLGRAF, 2001; CRAIDY, 2001; OLIVEIRA, Z., 2002; CERISARA, 2002; GUIMARÃES, 2002) reiteram essa afirmação, mostrando que a LDB endossa outros documentos importantes, como a Constituição de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente, em relação ao reconhecimento dos direitos fundamentais da criança.

Em relação à Educação Especial, a LDB, além de defini-la como uma modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino desde a Educação Infantil, indica que o aluno deve ser encaminhado para classes, escolas ou serviços

especializados, somente quando as condições especiais do educando o exigirem, sendo que não define o que seriam essas condições especiais.

Trata da concepção de currículos, métodos, técnicas e recursos educativos diferenciados para a Educação Especial, de adaptações que permitam ao educando completar o Ensino Fundamental, em virtude de suas características especiais. Prioriza o atendimento na rede pública regular de ensino; mas, preocupado com a formação dos professores para lidar com esse público, indica a colaboração de instituições privadas, sem fins lucrativos, especializadas na área, com auxílio técnico e financeiro do poder público.

Minto (2002) faz uma análise desse texto, concluindo ser ele pouco esclarecedor, ficando em aberto o compromisso do poder público com a educação de indivíduos com necessidades especiais e não concebendo a Educação Especial com os mesmos objetivos da educação geral. Segundo o autor, uma análise do texto da LDB sugere que a Educação Especial não está totalmente assumida pelo governo, que poderá destinar recursos à iniciativa privada para o atendimento dessa clientela.

Em relação à inclusão das crianças com necessidades especiais na Educação Infantil, apesar de garantir o início da Educação Especial já nesse nível, deixa em aberto a idade e como isso deve ocorrer.

Os Referenciais Curriculares Nacionais

Os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (RCNEI) se colocam como uma proposta aberta, flexível e não obrigatória que

Visa a fornecer o diálogo com propostas e currículos que se constroem no cotidiano das instituições, sejam creches, pré-escolas ou nos diversos grupos de formação existentes nos diferentes sistemas (BRASIL, 1998b, p. 14).

Destacam que há três instâncias que envolvem um projeto educativo para a Educação Infantil: as práticas sociais, as políticas públicas e os conhecimentos sistematizados pertencentes a essa etapa educacional e, a partir dessas considerações e da definição das concepções sobre criança, educar, cuidar e aprendizagem, propõe-se como um guia de orientação no qual os profissionais devem basear-se para a elaboração do projeto pedagógico de suas instituições. Busca, assim, respeitar as diferenças existentes, decorrentes da localização nas diversas regiões do país e da desigualdade de condições de cada instituição, respeitando a autonomia institucional e o pluralismo de idéias e concepções pedagógicas (SILVA ET AL., 2001).

Os RCNEI definem objetivos gerais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998b, p. 63):

A prática da Educação Infantil deve se organizar de modo que as crianças desenvolvam as seguintes capacidades:

- Desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
- Descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;
- Estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua auto-estima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;
- Estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
- Observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;
- Brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
- Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas idéias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;
- Conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade.

Nesses objetivos, o RCNEI reúne as idéias de cuidar de si e do outro com a aprendizagem baseada na descoberta e na experiência. Para que essa proposta seja colocada

em prática, há que se proporcionar ambiente que admita a interação entre os sujeitos, recursos físicos e materiais que permitam a realização de atividades que estimulem a auto-expressão e o interesse, assim como pessoal qualificado para lidar com as necessidades e capacidades da criança inserida nesse meio.

Os RCNEI estão organizados em três volumes, sendo o primeiro introdutório, no qual apresenta uma reflexão sobre as creches e pré-escolas no Brasil. O segundo e o terceiro representam dois eixos de trabalho que agrupam informações ou documentos relacionados aos seguintes âmbitos de experiência: Formação Social e Pessoal e Conhecimento do Mundo. O volume destinado à Formação Social e Pessoal favorece prioritariamente os processos de construção da Identidade e Autonomia das crianças e o relativo ao âmbito de experiência Conhecimento do Mundo destina-se à construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento, contendo seis documentos referentes a Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.

Os documentos dividem-se em partes: na primeira conceituam e definem os processos que fazem parte do tema, idéias e práticas correntes na educação infantil, ou seja, como ele tem se desenvolvido atualmente e como propõe que se desenvolva a partir do referencial, além de uma discussão referente ao desenvolvimento da criança em relação à temática específica. Na segunda, estão definidos os objetivos e conteúdos para as duas faixas etárias de referência para as instituições de Educação Infantil (zero a três e quatro a seis anos). Ao definirem conteúdos, destacam orientações didáticas relativas à faixa etária e a aspectos que devem ser considerados separadamente, ligados às atividades desenvolvidas e à conceituação dada aos processos de aprendizagem. Numa última etapa, dão orientações gerais para o professor quanto às atividades, à organização do tempo e do espaço, recursos didáticos, finalizando com orientações quanto à observação, registro e avaliação formativa.

As orientações didáticas, em sua maior parte, recomendam cuidados gerais relativos à organização do ambiente (espaço físico e materiais) e sugerem o desenvolvimento de atividades permanentes e seqüenciadas. Nas permanentes ressaltam a necessidade de planejamento e de que essas tenham como objetivo o aumento das capacidades da criança, levando em consideração as diferenças individuais. Quanto à seqüência de atividades, lembram a necessidade de seu planejamento em etapas diferentes com graus de dificuldade e complexidade diversos e os exemplos dados são referentes à criança maior.

Na observação, registro e avaliação formativa, última parte das orientações gerais para o professor, destacam a importância da observação para a avaliação e replanejamento da ação educativa. A avaliação não se refere tanto à criança, mas sim às situações de aprendizagem oferecidas, sendo coerente com o Artigo 31 da LDB, que versa sobre a relação entre avaliação e acompanhamento do desenvolvimento da criança, sem objetivo de promoção.

Fica claro que a maioria das indicações refere-se ou é mais facilmente adaptada às crianças maiores, àquelas que já apresentam independência nas atividades da rotina diária e que podem se envolver em jogos e brincadeiras coletivos, não havendo necessidade da centralização de cuidados específicos para cada criança. Quanto à faixa etária correspondente ao berçário são feitas algumas considerações gerais, cuja aplicação não está especificada, principalmente nos documentos *Identidade e Autonomia* e *Movimento*. No entanto, é necessário ter claro que os objetivos, conteúdos e orientações didáticas para essa faixa etária formam um todo indivisível e deveriam estar contextualizados na rotina estabelecida no berçário, que possui especificidades relacionadas aos cuidados de higiene, alimentação e sono.

A promoção do crescimento e do desenvolvimento saudável das crianças na instituição educativa está baseada no desenvolvimento de todas as atitudes e procedimentos que atendem as necessidades de afeto, alimentação, segurança e integridade corporal e psíquica durante o período do dia em que elas permanecem na instituição (BRASIL, 1998b, p. 50).

A partir desse conceito e da discussão anterior, seria fácil supor que a inserção da criança com necessidades especiais é natural nesse contexto, devendo ser tratada conjuntamente no decorrer dos documentos. Não é isso o que acontece. O RCNEI reporta-se à educação de crianças com necessidades especiais no volume de introdução, sendo que no desenvolvimento dos eixos de trabalho nada é referido. Isso pode gerar duas formas de entendimento: na primeira, pode se imaginar que esta criança não é levada em consideração por não ser realidade sua inserção na maioria das instituições. Sendo assim, não há necessidade de apontar qualquer tipo de recomendação para essa criança. Na segunda forma de pensar, mais interessante, a criança com necessidades especiais seria vista como outra criança qualquer, ou seja, com características individuais que devem ser respeitadas de modo a possibilitar que as atividades promovam seu desenvolvimento global.

Para que se possa entender qual das formas é a adotada pelos RCNEI, há necessidade de uma análise mais detida no texto. Inicialmente o documento discute conceitos gerais sobre sua função, considerações sobre creches e pré-escolas, criança, educar, o professor de Educação Infantil, etc. No item designado como *A criança*, o documento traz uma conceituação de criança, na qual destaca o caráter singular do ser criança, com suas individualidades e diferenças, que devem ser respeitadas pela instituição de Educação Infantil e por seus profissionais. Aqui, já é possível encontrar um justificador para a idéia da criança com necessidades especiais estar inserida na discussão geral das atividades, já que a criança deve ser considerada com suas individualidades e diferenças.

No tópico seguinte, *Educar*, ressalta que

a instituição de educação infantil deve tornar acessível, a todas as crianças que a freqüentam, indiscriminadamente, elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social. Cumpre um papel socializador, propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação (BRASIL, 1998b, p. 23).

É possível constatar que essa definição possibilita o reconhecimento de uma educação que realmente respeite a individualidade de cada criança, numa perspectiva de contribuição para a sua formação. No entanto, deixa dúvida no momento que coloca que isso deve ocorrer junto às crianças que freqüentam a instituição de Educação Infantil, ou seja, se há crianças com necessidades especiais incluídas, estas devem ser respeitadas e seu potencial deve ser considerado objetivando seu desenvolvimento global. Mas, essas crianças freqüentam essas instituições?

Ainda no tópico *Educar* são tratados temas como cuidar, brincar e aprender em situações orientadas, sendo que esse último inclui os subtemas: interação, diversidade e individualidade, aprendizagem significativa e conhecimentos prévios, resolução de problemas, proximidade com as práticas sociais reais e, por fim, educar crianças com necessidades especiais. Em todos, há atenção para uma individuação das propostas de aprendizagem, mantendo ambiente de interação e socialização entre as crianças, favorecendo uma aprendizagem contextualizada e significativa.

Em relação à educação das crianças com necessidades especiais, conceituadas como portadores de deficiência mental, auditiva, visual, física e deficiência múltipla, e portadores de altas habilidades, cita os benefícios da convivência com a diversidade, para ela e para as crianças tidas como normais. O benefício para ela ocorre na

medida em que representa uma inserção de fato no universo social e favorece o desenvolvimento e a aprendizagem, permitindo a formação de vínculos estimuladores, o confronto com a diferença e o trabalho com a própria dificuldade (BRASIL, 1998b, p. 35).

Considera que a Escola Inclusiva seria o ideal no sentido de abrir espaço para todas as crianças e que o desafio é desenvolver uma pedagogia centrada na criança,

capaz de educar a todas, sem discriminação, respeitando suas diferenças; uma escola que dê conta da diversidade das crianças e ofereça respostas adequadas às suas características e necessidades, solicitando apoio de instituições e especialistas quando isso se fizer necessário (BRASIL, 1998b, p. 36).

O RCNEI não apresenta diretrizes em relação a esse processo, como ressalta Mendes (2002a, p. 82),

embora haja uma tomada de posição a favor da escola inclusiva, esta posição não foi suficientemente contemplada em pelo menos três documentos oficiais preliminares: o referencial curricular nacional para a educação infantil (1998); os parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental (1997); e o referencial pedagógico-curricular para a formação de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental (1997). Nesses documentos não se menciona como os alunos com deficiência seriam atendidos na rede regular de ensino e qual o papel do professor nesse processo (...).

Outra questão que se faz pertinente é: a creche e a pré-escola podem ser colocadas em uma única discussão⁴? Há diferenças, tanto que os outros documentos do RCNEI, ao discutir os eixos específicos de formação, divide-os nas idades de zero a três anos e de quatro a seis anos. Dessa forma, é possível considerar a individuação da educação na pré-escola, mas as crianças com necessidades especiais nessa faixa etária (quatro a seis anos) necessitam de adaptações de recursos e currículo mais efetivos que na creche, o que não é contemplado nesses documentos.

De qualquer forma, os RCNEI não têm força de lei e não apontam objetivos e metas referentes à organização da Educação Infantil ou da Educação Especial nesse nível de ensino. O documento elaborado para esse fim é o Plano Nacional de Educação (PNE).

⁴ Ao se questionar as diferenças entre o atendimento em creches e pré-escolas quanto às adaptações curriculares e recursos, está se tomando por base a forma como a educação infantil está contextualizada nos documentos oficiais. Em relação à atuação pedagógica junto aos diferentes grupos que compõem a educação infantil, há necessidade de afirmar que existem características que são próprias das diferentes faixas etárias e que devem ser consideradas, aqui destacando de forma mais enfática, os berçários. Contudo, não se quer, com essa afirmação, definir antecipadamente que a atuação junto à educação infantil deva seguir um padrão de grupamento por faixa etária, como defendem alguns autores (Rizzo, 2002) ou misto, como tem sido mostrado por estudiosos da educação infantil italiana (Guimarães e Leite, 1999). Ainda, essa diferença não deve se estender à definição de metas de qualidade e financiamento distintas para creches e pré-escolas, como ocorre na política nacional (Rosemberg, 2002b).

O Plano Nacional de Educação

O PNE, Lei 10.172/2001, fixa objetivos e metas da Nação brasileira, em relação à educação, que deve ser observado por Estados e Municípios para a construção de seus Planos de Educação (BRASIL, 2001b). Tem por objetivos a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública; e a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. Dentro desses objetivos especifica cinco prioridades: garantia do Ensino Fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando sua conclusão; garantia do Ensino Fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram, aí incluída a erradicação do analfabetismo; ampliação do atendimento nos demais níveis; valorização dos profissionais da educação; e desenvolvimento de sistema de informação e avaliação em todos os níveis de ensino e modalidades de educação.

Considera como níveis de ensino a educação básica, que inclui a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o médio, e a educação superior. Como modalidades de ensino pontua a educação de jovens e adultos, a educação à distância e tecnologias educacionais, a educação tecnológica e formação profissional, a Educação Especial e a educação indígena. Ainda, trata do magistério da educação básica, ou seja, da formação de professores e valorização do magistério, do financiamento e gestão e do acompanhamento e avaliação do plano.

No tema Educação Infantil admite que

ela estabelece as bases da personalidade humana, da inteligência, da vida emocional, da socialização. As primeiras experiências da vida são as que marcam mais profundamente a pessoa. Quando positivas, tendem a reforçar, ao longo da vida, as atitudes de autoconfiança, de cooperação, solidariedade, responsabilidade. As ciências que se debruçam sobre a criança nos últimos cinquenta anos, investigando como se processa o seu desenvolvimento, coincidem em afirmar a importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento e aprendizagem posteriores. E têm oferecido grande suporte para a educação formular seus propósitos e atuação a partir do nascimento (p. 40).

Faz um diagnóstico da situação atual, levando em consideração a dualidade cuidado e educação nessa faixa etária, assim caracterizada por se relacionar, historicamente, ao atendimento de demanda social relativa às famílias pobres, cujos pais trabalham fora de casa. Ressalta que a Educação Infantil é direito de toda a criança e dever do Estado, mas não é obrigatória e nem prioridade constitucional, ficando sua oferta, diante dessa realidade, concedida prioritariamente às crianças de famílias de menor renda.

Considerando, no entanto, as condições concretas de nosso País, sobretudo no que se refere à limitação de meios financeiros e técnicos, este Plano propõe que a oferta pública de educação infantil conceda prioridade às crianças das famílias de menor renda, situando as instituições de educação infantil nas áreas de maior necessidade e nelas concentrando o melhor de seus recursos técnicos e pedagógicos. Deve-se contemplar, também, a necessidade do atendimento em tempo integral para as crianças de idades menores, das famílias de renda mais baixa, quando os pais trabalham fora de casa. Essa prioridade não pode, em hipótese alguma, caracterizar a educação infantil pública como uma ação pobre para pobres (BRASIL, 2001b, p. 42).

Admite que as estimativas sobre a oferta desse serviço eram precárias até alguns anos e que, mesmo atualmente os dados são incompletos “porque só agora as creches começam a registrar-se nos órgãos de cadastro educacional” (p.37).

Destaca o avanço das pesquisas científicas na área, comprovando a importância de uma ação educativa de qualidade nessa faixa etária, salientando a necessidade de adequação dos recursos materiais e humanos, através de formação condizente com as exigências dessa fase educacional e a organização do ambiente físico.

Lista objetivos e metas que auxiliem nessa tarefa, que podem ser agrupadas em: aumento de oferta de vagas nessa fase educacional, principalmente na pré-escola; normas de infra-estrutura e prazo para sua implementação ou adequação; formação do professor; redação

de documentos que orientem a ação pedagógica em nível estadual, municipal e institucional; colaboração entre setores da comunidade (universidades, saúde, assistência social, família) e financiamento. Na análise dessas metas, nota-se diferenciação quanto às faixas etárias, havendo prioridade para a pré-escola (ROSEMBERG, 2002b).

Uma análise detalhada e contextualizada desse documento mostra que apresenta uma contradição especialmente preocupante relacionada à importância do meio para o desenvolvimento das capacidades da criança desde o nascimento, principalmente do ambiente planejado como deveria ser o de instituições educacionais, e à oferta dessa experiência ficar direcionada à demanda social. Ainda, não é possível observar no texto como o sistema educacional irá lidar com o aumento da demanda nessa faixa etária de modo a cumprir com a constituição (direito da criança e dever do Estado) sem contrariar a garantia de qualidade. Essa questão não só se refere ao aumento de vagas no sistema público, mas, na medida que essas faltam e que é o sistema particular de ensino que auxilia no atendimento da demanda, principalmente das famílias com maior renda, como será a fiscalização dessas instituições de modo a preservar a qualidade.

Esses problemas são também encontrados na análise do texto referente à Educação Especial. O PNE (BRASIL, 2001b) faz um diagnóstico da situação relativa a essa modalidade de ensino, explicando que o sistema de informações não contempla dados confiáveis e completos e que os números disponíveis indicam uma oferta extremamente baixa diante da necessidade do país, principalmente ao se considerar que a Constituição assegura a Educação Especial como direito das pessoas com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino.

O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais no nível da Educação Infantil é pequeno, apesar de o texto enfatizar em suas diretrizes que “a educação especial, como modalidade de educação escolar, terá que ser promovida sistematicamente nos

diferentes níveis de ensino (...) Por isso, o atendimento deve começar precocemente, inclusive como forma preventiva” (BRASIL, 2001b, p. 86 e 87). No entanto, o próprio texto, talvez considerando que na Educação Infantil não há vagas para todos que a procurem, remete à Educação Fundamental a detecção de deficiências.

É possível constatar que esse atendimento na creche é designado como estimulação precoce, criando uma ambigüidade por ser designado, ao mesmo tempo, como modalidade de Educação Especial, o que dá a impressão de que não há inclusão da criança com necessidades especiais nessa faixa etária, ou não há dados que permitam um delineamento mais apurado da situação. Referente a essa fase, destaca que

certas organizações da sociedade civil, de natureza filantrópica, que envolvem os pais de crianças especiais, têm, historicamente, sido um exemplo de compromisso e de eficiência no atendimento educacional dessa clientela, notadamente na etapa da educação infantil. (...) justifica-se, portanto, o apoio do governo a essas instituições como parceiras no processo educacional dos educandos com necessidades especiais (BRASIL, 2001b, p. 88).

Analisando cuidadosamente essas afirmações, é importante considerar os seguintes pontos:

- no capítulo referente à Educação Infantil afirma a importância das experiências para o desenvolvimento da criança desde o nascimento, sendo que essas devem ser oferecidas com qualidade nas instituições de Educação Infantil, considerando a diversidade da população;
- expressa que a Educação Especial é uma modalidade que deve ser oferecida desde a Educação Infantil, preferencialmente na rede pública;
- afirma que o atendimento, começando precocemente, permite que haja prevenção de déficits para os educandos, e
- destaca que, na etapa da Educação Infantil, o governo deve apoiar iniciativas da sociedade civil, geralmente ligadas a associações iniciadas

por pais de crianças com necessidades especiais, ou seja, que visam ao atendimento educacional direcionado e especializado e, não necessariamente, à inclusão como tem sido conclamada a ocorrer.

Parece indiscutível que há um entrave na visão do documento a respeito da Educação Especial na Educação Infantil, ficando absolutamente indefinido como essa deve ocorrer e qual a responsabilidade do governo no direcionamento dessa prática. Ainda, ao pensar em instituições particulares e filantrópicas, questões referentes à fiscalização adequada das práticas educacionais são suscitadas (MINTO, 2002).

Ademais, o PNE organiza objetivos e metas relativas ao aumento de ofertas nos diferentes níveis de ensino para as diferentes deficiências dos educandos; à formação dos professores para lidar com essa clientela; à organização de recursos materiais e físicos, assim como adaptações pertinentes; à organização de documentos nas diferentes instâncias de poder; ao trabalho conjunto das redes de saúde, assistência social, trabalho e organizações da sociedade civil e ao financiamento.

Outro documento organizado para nortear a prática educativa é o Parâmetro Curricular Nacional (PCN), no qual não há um volume dedicado à Educação Infantil, iniciando no Ensino Fundamental. No entanto apresenta um volume designado como Parâmetros Curriculares Nacionais – adaptações curriculares – estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 1998a). Discute a educação para todos e confirma as dificuldades e limitações do sistema regular de ensino para operacionalizar a escola inclusiva e remete à formação dos professores a transformação da prática educativa. Embora em seu preâmbulo esse documento mostre coerência quanto à atual situação do país em relação à educação para diversidade, realçando o atual processo supressório das minorias que apresentam necessidades especiais de educação, no decorrer de seu texto acaba por limitar-se a discutir os conceitos e alterações necessárias para trabalhar

com a criança deficiente. Como os outros documentos oficiais – LDB (SOUZA E SILVA, 2001), Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001b), Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998b) – sugere o uso de mecanismos capazes de possibilitar o acesso da criança com necessidades educacionais especiais no ensino regular, tanto através do uso de sistemas alternativos de comunicação, como de adaptações curriculares.

Destaca-se, na análise desses documentos, a concentração sobre a inclusão no nível de Ensino Fundamental. A falta de referência à faixa etária de zero a dezoito meses e à inclusão da criança com necessidades especiais, apesar do aumento na produção de pesquisas na área da Educação Infantil e Educação Especial, não é exclusividade desses documentos, pois o material disponível em relação a esses assuntos é escasso. No caso do berçário, está sempre diluído no discurso a respeito da creche, quando essa também não é colocada no mesmo grupo de discussão da pré-escola, como se fossem iguais em termos de características. Quanto à inclusão ocorre o mesmo, nos textos que discutem esse assunto específico, pouco ou nada é falado nesse nível de ensino – berçário – e nos que tratam de Educação Infantil, a modalidade Educação Especial ganha, às vezes, pequeno tópico.

A análise desses documentos permitiu verificar que há grande dificuldade na implementação de uma proposta de qualidade para a Educação Infantil que contemple a educação para todos, uma vez que existe uma gama de fatores interferindo para a organização de uma prática embasada. Às dificuldades do processo de inclusão na creche somam-se outras, relativas a essa fase da Educação Infantil e à instituição propriamente dita, tais como objetivos e conteúdos, financiamento, formação dos profissionais que nela atuam, dentre outros. Portanto, é na discussão sobre o papel da creche e, especificamente do berçário, que se deve incluir e aprofundar a relação entre a função dessa instituição com a necessidade de oferta de educação para todos, oportunizando que a finalidade garantida por lei para a

Educação Infantil, no sentido de proporcionar desenvolvimento integral à criança seja realmente colocada em prática.

Quando se pensa em estudar a inclusão de todas as crianças no berçário e o papel dessa fase educacional na promoção do seu desenvolvimento integral, respeitando a diversidade que constitui essa clientela, torna-se imprescindível entender como as atividades são desenvolvidas durante sua rotina. Para isso, há necessidade que se faça um recorte da realidade levando em consideração os seus diferentes elementos constituintes: a lei, o projeto pedagógico, os profissionais e a prática propriamente dita. Apenas assim, será possível observar a existência ou não de coerência entre o que é projetado e o que acontece, o que é planejado e o que é vivido. A análise desses elementos permitirá examinar a realidade e os aspectos que a constituem e, assim, propor novas reflexões que levem a mudanças significativas através da interferência nos pontos sobre os quais as análises mostraram inconsistências.

Cavicchia (1993) chama a atenção para a importância da análise das situações de rotina, por permitirem identificar as concepções educativas das pessoas responsáveis pelas crianças, já que, em última análise, essas determinam as atividades desenvolvidas no cotidiano da instituição, “lugar de articulação entre a teoria e a prática, mediadas pelas representações dos agentes educativos” (p. 178). Batista (2001) também aponta para a importância do estudo da rotina:

a investigação sobre o caráter educacional pedagógico da creche, a partir da rotina é necessidade que se coloca neste momento em que buscamos ressignificar o seu papel social e construir sua identidade pela valorização dos tempos da criança, pelo resgate de seus direitos, das suas competências e dos saberes que lhe são próprios (p. 2).

Dessa forma, esse trabalho teve por objetivo analisar as atividades propostas na rotina do berçário como recurso ao desenvolvimento da criança de zero a 18 meses.

Como objetivos específicos, esta pesquisa pretende:

- a) Descrever e analisar os conceitos das profissionais do berçário a respeito da função das atividades realizadas com as crianças de zero a 18 meses na rotina do berçário;
- b) identificar as relações existentes entre o que é proposto pelo governo, as propostas das instituições e a visão das profissionais do berçário, a respeito das atividades de cuidados e educação da criança de zero a 18 meses;
- c) verificar as concepções das profissionais do berçário relativas à inserção da criança com necessidades especiais na rotina de atividades por elas desenvolvidas.

MÉTODO

Essa pesquisa se insere no campo da Pesquisa Social, pois como relata Minayo (2000), “o termo Pesquisa Social tem uma carga histórica e, assim como as teorias sociais, reflete posições frente à realidade, momentos do desenvolvimento e da dinâmica social, preocupações e interesses de classes e de grupos determinados” (p. 23).

Levando-se em consideração que esse trabalho tem por objetivo analisar as atividades propostas na rotina do berçário como recurso ao desenvolvimento da criança de zero a 18 meses, é necessário que vários aspectos sejam abordados, a saber:

- a) a teoria que norteia a prática por meio de parâmetros delineados, tanto pela instituição, como pelo governo através de leis;
- b) a prática profissional em relação ao objeto de estudo;
- c) as profissionais, enquanto agentes históricas que constroem a realidade a partir de seus conhecimentos e sentimentos.

O desenvolvimento de procedimentos metodológicos que permitissem atingir o objetivo proposto para esta pesquisa partiu do pressuposto de que a profissional do berçário, seu espaço de ocorrência e as leis que regem esse espaço representam um todo indissolúvel e representativo.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a realização dessa pesquisa os procedimentos utilizados podem ser divididos em duas partes distintas e complementares. A primeira diz respeito à pesquisa documental. A Pesquisa Documental é aquela cuja fonte de dados são materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa (GIL, 1999). Incluem-se nesse material as leis, os regulamentos, os ofícios e para essa pesquisa especificamente, os documentos que definem o projeto pedagógico ou proposta de trabalho das instituições onde atuam os sujeitos da pesquisa e os documentos oficiais do governo que propõem diretrizes para a atuação em Educação Infantil, especificamente para berçários. Os documentos analisados foram: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil (RCNEI), Plano Nacional de Educação (PNE).

Os documentos locais disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação de Bauru foram a Proposta Pedagógica de Educação Infantil do Município de Bauru (BAURU, 1996), que se refere à educação da criança na pré-escola (quatro a seis anos), o Subsídio Curricular para a Educação Infantil do Município de Bauru (SUBSÍDIO..., [200-?]), em fase de elaboração, que organiza em quadros as áreas propostas pelos RCNEI, com seus objetivos gerais resumidos, conteúdos (nos quais são somadas as duas faixas etárias) e orientações didáticas, descritas de forma mais objetivas. Também, foi possível conhecer o documento Projeto Integração: Educação Infantil – creche e pré-escola (BAURU, 2001) que organiza um cronograma relativo à mudança da responsabilidade sobre as creches da Secretaria do Bem Estar Social (SEBES) para a SME.

Nesses documentos, objetivou-se identificar dados relativos aos seguintes temas: conceito de educar; conceito de cuidar; a que criança se destina; o que deve ser ensinado à criança de zero a 18 meses ou os objetivos para essa faixa etária; as atividades sugeridas para

que se atinja os objetivos propostos; como avaliar se os objetivos foram atingidos; conteúdo relativo à inclusão de crianças com necessidades especiais.

O segundo conjunto de procedimentos, que tiveram por objeto a rotina de atividades propostas no berçário e sua utilização como recurso para o desenvolvimento infantil tal como ocorre no cotidiano de duas instituições educacionais, é considerado empírico. Incluiu as comunicações individuais (entrevistas), as observações de condutas e costumes relativos às atividades (observação participante) e a análise das instituições referidas (projetos pedagógicos).

Participantes

Participaram da coleta de dados sete funcionárias que atuam com o berçário das duas Escolas de Educação Infantil – creches – integradas à Secretaria Municipal de Educação (SME) de Bauru. A escolha dessas instituições deve-se à proximidade que têm em relação às novas exigências da LDB, ou seja, já fazem parte da Secretaria de Educação.

É necessário ressaltar que o número de participantes da pesquisa é restrito devido à metodologia escolhida e os objetivos da pesquisa. Thiollent (2002) coloca que, na prática da pesquisa convencional a representatividade dos grupos por critérios qualitativos, costuma recorrer a “amostras intencionais”, ou seja, pequeno número de sujeitos escolhidos intencionalmente devido à relevância que apresentam em determinado assunto. Acrescenta que “[...] o princípio de intencionalidade é adequado no contexto da pesquisa social com ênfase nos aspectos qualitativos, onde todas as unidades não são consideradas como equivalentes, ou de relevância igual” (p. 62).

Materiais e equipamentos

- carta explicando os objetivos da pesquisa e solicitando autorização para sua realização, assim como a lista de escolas credenciadas, à Secretaria Municipal de Educação de Bauru (ANEXO 1);
- roteiro de entrevista com a responsável pela Educação Infantil da SME e com a diretora das creches pesquisadas (ANEXO 2);
- termo de consentimento (ANEXO 3);
- protocolo de informações pessoais e profissionais dos sujeitos (ANEXO 4);
- roteiro para observação da prática na instituição (ANEXO 5);
- roteiro da entrevista (ANEXO 6);
- protocolo para a análise dos dados (ANEXO 7);
- microcomputador Pentium 233;
- mini cassete recorder RQ-L309 - marca Panasonic;

Procedimento de coleta dos dados

A coleta dos dados ocorreu em 3 passos distintos:

Passo 1: Contato com os participantes.

Foi enviado à Secretaria da Educação de Bauru, documento (ANEXO 1) explicando os objetivos da pesquisa e solicitando a lista de escolas de Educação Infantil - creches que atendessem à faixa etária de zero a 18 meses - municipais cadastradas junto a este órgão, assim como uma autorização por escrito permitindo a realização da pesquisa junto às escolas.

Em seguida, a responsável pela Educação Infantil da SME e a diretora das duas instituições educacionais, já cientes da autorização da Secretária de Educação e dos objetivos e método, autorizaram a realização de todas as etapas da investigação nas duas creches. Ambas participaram de entrevista individual (ANEXO 2) que objetivou a aproximação da pesquisadora com a creche e com as profissionais do berçário. Através desse procedimento foram coletados dados referentes a atual situação dos berçários no contexto educacional de Bauru. Nessa ocasião também foram solicitados os documentos que norteiam a prática dos profissionais do berçário, como projeto pedagógico, proposta pedagógica, plano de trabalho ou documento similar.

Por fim, os profissionais que lidam com crianças de zero a 18 meses foram informados sobre o projeto, seus objetivos e procedimentos e convidados pessoalmente a participar da pesquisa. Na ocasião, foi esclarecido que as informações fornecidas por eles seriam exclusivamente para fins de pesquisa, havendo sigilo em relação à identidade dos participantes. Também, foram solicitados a consentir, por escrito, em participar da pesquisa (ANEXO 3). Junto a este documento, foi encaminhado um protocolo de informações pessoal e profissional (ANEXO 4), que permitiu coletar dados sobre idade, escolaridade, tempo de trabalho na área de Educação Infantil.

Passo 2: Observação Participante.

Essa fase consistiu em observação do ambiente e das atividades desenvolvidas na rotina do berçário, junto às crianças, assim como das relações estabelecidas entre as profissionais e as crianças, a instituição e entre si. Foi realizada concomitante à participação da pesquisadora no contexto de atividades desenvolvidas na rotina da creche, o que possibilitou uma apreensão mais real do cotidiano dessas instituições.

Foram realizadas 37 sessões de observação participante, 20 em uma instituição e 17 em outra, sendo que a variação no número deveu-se a feriados e suspensão das aulas por parte da instituição. Ocorreram no período de 30 de agosto a 03 de dezembro de 2002, sendo que até 16 de outubro foram realizadas nove sessões em cada instituição: duas vezes por semana, uma no período da manhã, das 7h30 às 11h30 e outra à tarde, das 13h às 17h.

Os registros eram realizados pela pesquisadora em um caderno de anotações, geralmente, ao final de cada período, sendo que em algumas ocasiões o registro ocorreu durante a sessão permitindo maior precisão em relação à informação (por exemplo, horários das atividades).

As anotações das três primeiras sessões consistiram em descrever, principalmente, a rotina de atividades, os horários e a forma como eram desenvolvidas e as impressões pessoais sobre essa rotina e sobre as relações estabelecidas, assim como tópicos que precisavam ser mais bem observados nas sessões seguintes.

A partir do quarto dia de observação, não foi mais necessária a descrição detalhada da rotina, mas sim de aspectos específicos que possibilitassem maior compreensão dos fatores envolvidos no cotidiano das atividades desenvolvidas no berçário. A proximidade da pesquisadora com as profissionais e com as crianças permitiu registrar considerações feitas pelas profissionais e aspectos ligados à relação entre as profissionais, as crianças e a instituição.

A partir de 16 de outubro (décima sessão), a pesquisadora passou a ir às instituições apenas um período por semana, geralmente de manhã. Os registros foram tornando-se cada vez mais pontuais, considerando situações que pudessem contribuir para o entendimento da dinâmica da rotina institucional, seguindo os tópicos de interesse definidos no ANEXO 5 (parte A) e as atividades de alimentação, higiene, repouso, brincar e sua organização (ANEXO 5 - parte B).

A fase de observação participante teve importante papel na definição dos temas a serem tratados nas entrevistas com as profissionais. Ainda, auxiliaram na formação das categorias empíricas que, segundo Minayo (2000, p. 94), tem uma finalidade operacional, visando ao trabalho de campo ou a partir dele, pois “têm a propriedade de conseguir apreender as determinações e as especificidades que se expressam na realidade empírica”.

Passo 3: Entrevistas com os profissionais de Educação Infantil do berçário.

Para essa etapa da coleta de dados foi utilizada a técnica de entrevista. Segundo Gil (1999), dentre todas as técnicas de interrogação, é a que apresenta maior flexibilidade. Lüdke e André (1986) destacam que a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados dentro da perspectiva educacional e é uma das principais técnicas de trabalho em todos os tipos de pesquisas utilizados nas ciências sociais.

A entrevista é uma técnica que visa apreender o ponto de vista dos sujeitos. Segundo Minayo (2000) a entrevista, enquanto instrumento de coleta de informações para as ciências sociais, possibilita que a fala revele condições estruturais, sistemas de valores, normas e símbolos, ao mesmo tempo que transmite as representações de grupos determinados, em condições históricas, sócio-econômicas e culturais específicas. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a entrevista em pesquisa qualitativa pode ser usada em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas.

Assim, a entrevista, pelo fato de captar formalmente informações sobre determinado tema, deve ser incorporada a seu contexto, vindo acompanhada, complementada ou como parte da observação participante (MINAYO, 2000): “desta forma, além da fala mais ou menos dirigida, captam-se as relações, as práticas, os gestos e cumplicidades e a fala informal sobre o cotidiano” (p. 120).

Para esta pesquisa, a entrevista semi-estruturada pareceu ser a mais adequada, por ser guiada por uma relação de pontos de interesse sem a imposição de uma ordem rígida, que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso. Segundo Lüdke e André (1986), essa forma de entrevista permite que o entrevistado discorra sobre o tema proposto a partir de suas próprias informações que são, na realidade, a verdadeira razão da entrevista. Ainda, para estes autores parece

claro que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados. As informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de instrumento mais flexível (p. 34).

Nessa pesquisa, a entrevista foi norteada por questões escritas numa folha – roteiro (ANEXO 6) –, de modo que todos os entrevistados pudessem discorrer livremente sobre os mesmos temas. O roteiro foi preparado baseado no objetivo da pesquisa, em referencial bibliográfico da área e na observação realizada na etapa anterior. Para que a coleta de dados ocorresse sem problemas, a entrevistadora foi a própria pesquisadora, que se baseou nos autores Bogdan e Biklen (1994), Gil (1999) e Minayo, (2000) quanto aos cuidados a serem tomados numa entrevista.

Houve variações nas entrevistas, principalmente em relação às características dos sujeitos. Assim, em alguns casos, o entrevistado discorria sobre o tema tão amplamente que englobava antecipadamente outros pontos de interesse. Em outros casos, o entrevistado limitava-se a poucas palavras, sendo necessário que novas interferências fossem feitas.

As entrevistas foram individuais e ocorreram na própria creche, em horário previamente combinado por entrevistador e entrevistado, no mês de novembro de 2002. Foram gravadas em fitas cassetes, na íntegra, sendo que houve a necessidade de anotações concomitantes sobre alguns temas para possibilitar a continuidade da entrevista (por exemplo, os itens da rotina que eram apontados pela entrevistada e que precisavam ser retomados em

outros momentos da entrevista). Para que essas anotações não interferissem no desenvolvimento da entrevista, o roteiro foi construído com algumas questões com múltiplas escolhas de respostas, permitindo a anotação rápida e facilitando a visualização. Após a entrevista, foram realizadas outras anotações consideradas importantes para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito (LÜDKE E ANDRÉ, 1986; GIL, 1999; MINAYO, 2000).

As fitas gravadas durante as entrevistas foram transcritas em arquivos de documentos no computador.

Análise dos dados

Segundo Minayo (2000), a interpretação dos dados exige elaboração de categorias analíticas capazes de desvendar as relações essenciais, mas também de captar contradições do nível empírico em questão. As categorias analíticas “são aquelas que retêm historicamente as relações sociais fundamentais e podem ser consideradas balizas para o conhecimento do objeto nos seus aspectos gerais” (p.94). Tais categorias comportam vários graus de abstração, generalização e de aproximação. São elaboradas a partir da estrutura do contexto e das hipóteses construídas no decorrer da fundamentação teórica.

As categorias analíticas mais gerais, usadas nessa pesquisa, podem ser expressas nos itens abaixo:

- conceito de educar;
- conceito de cuidar;
- o que deve ser ensinado à criança de zero a 18 meses ou os objetivos para essa faixa etária;

- como são desenvolvidas as atividades na faixa etária de zero a 18 meses;
- conceitos relativos à inclusão do deficiente no contexto do berçário.

Essas categorias foram sendo detalhadas e reformuladas conforme o objeto foi sendo conhecido e permitiram a construção dos instrumentos utilizados nessa pesquisa e a análise que está detalhada a seguir.

Os passos para a análise do material foram:

1º- ordenação dos dados obtidos através das entrevistas. Envolveu:

- a) transcrição das fitas cassetes das entrevistas;
- b) leitura do material;
- c) organização das entrevistas de cada participante em quadros compostos por duas colunas, uma destinada à questão realizada pelo entrevistador e outra à resposta dada pelo entrevistado, facilitando a marcação dos temas abordados;
- d) organização dos dados da observação participante segundo as categorias: função do berçário, conceito de educar, de cuidar, de brincar, de deficiência e segundo o roteiro de atividades, conforme apresentado na parte B do ANEXO 5;
- e) organização dos dados da pesquisa documental, de acordo com a proposta analítica.

2º- Classificação dos dados. As etapas que constituem esse segundo passo foram:

- a) releitura exaustiva e repetida dos textos que permitiu apreender as estruturas de relevância dos participantes, as idéias centrais que tentaram transmitir no tema em foco. Essa leitura ajudou a estabelecer as categorias empíricas,

inicialmente já organizadas a partir das observações, que auxiliaram na construção de um protocolo para a análise dos dados (ANEXO 7);

- b) reorganização dos dados por temas. Foi realizada a marcação, nos textos de cada entrevista e nos registros de observação, dos temas focalizados: função do berçário, conceito de educar, de cuidar, de brincar, de deficiência e inclusão, que em seguida foram reorganizados, ou seja, para cada tema foram recortados os registros das entrevistas e da observação participante, permitindo a releitura do material, conforme protocolo apresentado na parte A do ANEXO 7;
- c) quanto às atividades (alimentação, higiene, repouso e brincar), o material de cada entrevista foi reorganizado em um protocolo conforme o ANEXO 7 – parte B, que permitiu melhor visualização dos aspectos de sua organização no contexto da rotina do berçário. Dados obtidos nos registros da observação participante complementaram e auxiliaram a leitura e entendimento desse material.

3º- Análise final, que permitiu a confrontação entre os resultados do material empírico e o teórico, ou seja, com as categorias analíticas teoricamente estabelecidas como balizas da investigação, buscando as relações dialéticas entre ambas. Segundo Minayo (2000, p. 236) o

movimento incessante que se eleva do empírico para o teórico e vice-versa, que dança entre o concreto e o abstrato, entre o particular e o geral é o verdadeiro movimento dialético visando ao concreto pensado.

Aspectos éticos

Atendidos os dispositivos das Resoluções 196/96 e 251/97 do Conselho Nacional de Saúde – Ministério da Saúde -, o projeto foi submetido à apreciação do Comitê de Ética da Universidade do Sagrado Coração, sendo homologado na reunião do CEP/USC em 30 de outubro de 2002, protocolo nº 078/2002 (ANEXO 8).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados dessa pesquisa foram organizados de forma a facilitar o entendimento do objeto da pesquisa, ou seja, as atividades propostas às crianças de zero a 18 meses que freqüentam a creche e seu papel no desenvolvimento das mesmas. Para isso, o texto foi organizado em 04 títulos de interesse, a saber:

- a educação da criança de zero a dezoito meses na cidade de Bauru, que expõe a situação do atendimento à criança nos berçários das instituições educacionais vinculadas à Secretaria Municipal de Educação de Bauru;
- organização e concepções relativas à rotina dos berçários, que mostra os resultados obtidos através das observações e entrevistas e os analisa enfocando prioritariamente a dualidade cuidado e educação, à luz de recentes pesquisas na área;
- a inclusão da criança com necessidades especiais no berçário, que dispõe e discute os resultados referentes às concepções sobre deficiências e inclusão na instituição educacional na faixa etária de zero a 18 meses;
- formação dos profissionais do berçário para uma educação para todos, no qual se apresentam as atuais discussões e os possíveis encaminhamentos sobre o tema.

A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA DE ZERO A DEZOITO MESES NA CIDADE DE BAURU

Em 2002, ano da coleta dos dados da presente pesquisa, eram 11 as creches da cidade de Bauru sob a direção da Secretaria do Bem Estar Social (SEBES) que, de acordo com as propostas do Ministério da Educação – Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, passaram a fazer parte da Educação Infantil, sendo que, em Bauru, essas modificações estavam sendo realizadas de forma gradativa. Em 2001 foi elaborado o Projeto Integração: Educação Infantil – creche e pré-escola pela equipe do Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação (SME). Esse projeto baseava-se nas deliberações da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI - UNESCO -, contendo, entre outros tópicos, um cronograma previsto para a incorporação das creches a essa Secretaria.

A primeira etapa desse projeto previa o atendimento a três creches em trabalho conjunto com a SEBES, que continuava a auxiliar na infra-estrutura física, material e de funcionários. A SME, com o objetivo de ressignificar a prática construída pela equipe de trabalho da SEBES, designou para essas três instituições, professores para atender, ao menos um dos períodos, às classes de mini-grupo (18 meses a três anos), maternal, jardim e pré. Estes deviam atuar com base nos documentos oficiais, além de receberem orientação direta do Departamento Pedagógico. Também, foi selecionada uma diretora que ficou responsável pelas três instituições, pelos professores da SME e, indiretamente, pelos profissionais da SEBES.

Essa pesquisa foi desenvolvida junto a duas dessas creches que possuíam berçário, ambas já sob administração da SME. A partir dos dados fornecidos pela Secretaria, através da responsável pela área de Educação Infantil, pela diretora dessas duas creches, pelas profissionais que trabalhavam no berçário e através da observação direta realizada pela pesquisadora foi possível constatar que não havia um documento específico que direcionasse a prática realizada no berçário.

Segundo a responsável pela Educação Infantil da SME, os documentos que norteavam o trabalho realizado na creche eram o RCNEI, a Proposta Pedagógica de Educação Infantil do Município de Bauru (1996) e a literatura atual da área, sendo que não havia projeto pedagógico, assim como documento específico referente à prática no berçário. Essas informações foram confirmadas pela diretora das creches.

A Proposta Pedagógica de Educação Infantil do Município de Bauru, de 1996, foi resultado de um trabalho de equipe, constituída por professores, diretores, especialistas e equipe pedagógica da Secretaria da Educação e

tem por objetivo oferecer aos professores e diretores das escolas de educação Infantil do Município de Bauru, subsídios teóricos e metodológicos que possibilitem uma ação pedagógica coerente e de qualidade (p. 12).

Divide-se em capítulos, sendo que no primeiro apresenta uma introdução teórica, apontando os pressupostos conceituais que são base para a compreensão do processo ensino-aprendizagem. Nos outros capítulos são apresentadas áreas de conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Ciências Sociais e Artística, sendo que em cada uma são expressos a fundamentação teórica específica, os objetivos e sugestões de conteúdos. Ainda, são indicadas possibilidades de atividades, com a faixa etária correspondente e, como é possível imaginar, inclusive pela data de sua publicação - 1996 -, não contempla as crianças de zero a três anos e, aí incluso, o berçário.

Os RCNEI foram reorganizados pela equipe da SME sob a denominação de Subsídio Curricular para Educação Infantil do Município de Bauru (SUBSÍDIO..., [200-?]). Esse documento tem por objetivo favorecer a execução e o aprimoramento das práticas pedagógicas, através da apresentação de “conteúdos mínimos necessários e algumas orientações didáticas”, mas, tal como o RCNEI, é incompleto e não faz distinção por faixa etária (nem entre creche e pré-escola), contemplando pouco ou nada o berçário. Os conteúdos são repetição desse documento, inclusive com a divisão em temas e as orientações didáticas

estão reproduzidas de forma mais objetiva, ambos organizados em quadros que facilitam sua visualização.

Quanto à Educação Especial, nenhum dos documentos relativos à Educação Infantil disponibilizados tratava desse assunto. Segundo informações da SME, havia um setor responsável por esse assunto, sendo direcionado para o Ensino Fundamental, tanto com projetos de inclusão como de manutenção de classes especiais. Segundo o responsável por esse setor, em relação à faixa etária de zero a seis anos, a SME designava professores para classes especiais em instituições especializadas, como a APAE. A inserção acontecia na creche e pré-escola sempre que possível, ou seja, eram aceitas as crianças com deficiências nas instituições educacionais sob a responsabilidade da SME, sendo fator limitante para essa inserção o grau de sociabilidade da criança, também traduzido como agressividade, não havendo uma avaliação formal para verificar as condições do educando. Quanto ao berçário, as vagas eram preenchidas a partir de avaliação social, não havendo demanda específica para inserção.

Ainda, não havia um projeto pedagógico nas instituições e, segundo a diretora das creches, não havia um planejamento, com objetivos e conteúdos para o berçário e o mini-grupo (zero a três anos). Tal projeto, segundo a responsável pela Educação Infantil da SME estava sendo construído pela equipe das Unidades Educacionais, pelo Departamento de Educação Infantil e pelo Departamento Pedagógico da Secretaria de Educação. Ambas as profissionais conhecem o RCNEI, mas relataram que esse documento pouco esclarecia o que devia ser realizado junto ao berçário, dando apenas uma noção de que o tratamento que era assistencialista devia se modificar para um âmbito mais educacional.

As profissionais que atuavam no berçário e participaram dessa pesquisa desconhecem o RCNEI e o Subsídio e relataram que nunca tiveram contato com esses documentos ou com seu conteúdo.

Então, como se caracterizavam as práticas nos berçários da cidade de Bauru, vinculados a SME?

Caracterizando os berçários estudados

A partir das entrevistas e das observações foi possível organizar um quadro descritivo das creches e das atividades realizadas junto às crianças do berçário.

Observou-se que as atividades que constituíam a rotina de ambos os berçários eram as mesmas, havendo pequenas variações quanto aos horários e à disponibilidade do espaço físico, recursos materiais e humanos.

Os dados coletados através do protocolo de informações pessoais e profissionais (ANEXO 4) permitiram delinear o perfil das profissionais participantes, conforme a Tabela 3.

Tabela 3. Caracterização das profissionais quanto à idade, escolaridade, tempo em que está na Educação Infantil e tempo de berçário.

| | Profissionais | Idade | Escolaridade | Tempo de EI | Tempo no berçário |
|----------|----------------------|--------------|---------------------------------|--------------------|--------------------------|
| Creche A | M | 52 | 2º grau incompleto | Mais de 5 anos | De 3 a 5 anos |
| | AM (funcionária SME) | 44 | 2º grau completo (magistério) | Mais de 5 anos | Menos de 1 ano |
| | R | 45 | 1º grau completo | Mais de 5 anos | Mais de 5 anos |
| | C | 46 | 1º grau completo | Mais de 5 anos | Mais de 5 anos |
| Creche B | T | 50 | 2º grau completo | De 3 a 5 anos | Menos de 1 ano |
| | N | 40 | Superior completo (em biologia) | De 1 a 2 anos | De 1 a 2 anos |
| | V (estagiária) | 20 | Finalizando o 2º grau | De 1 a 2 anos | Menos de 1 ano |

No berçário da creche A trabalhavam três auxiliares de creche, contratadas pela Secretaria do Bem Estar Social (SEBES), sendo que uma pediu para ficar nesse setor e as outras foram designadas, e uma inspetora de alunos contratada pela SME que, por motivos de saúde, foi “reaproveitada” na creche. No berçário da creche B, eram duas auxiliares de creche da SEBES, ambas indicadas para o berçário pela diretora da creche (quando a SME assumiu)

e uma estagiária, também contratada pela SEBES que trabalhava com um sistema de estágio remunerado para estudantes que não podiam, no entanto, atender a criança nos momentos de higiene e alimentação. Vale ressaltar que, apesar dessa regra, a estagiária sempre que necessário auxiliava as profissionais nessas atividades, por uma questão óbvia: falta de mão-de-obra. O número de profissionais dos berçários dessas instituições, em primeira análise, parece ser condizente com as recomendações existentes na literatura (SUBSÍDIOS, 1998; RIZZO, 2002) de um adulto para cada seis ou oito crianças, na faixa etária de três a 24 meses (com no mínimo dois adultos por turma). No entanto, uma análise mais minuciosa deve levar em consideração que essas profissionais atendiam a todas as necessidades do berçário, além de contribuir com possíveis demandas externas, cumprindo seu papel de auxiliar de creche.

As funcionárias da SEBES foram aprovadas em concurso para a função auxiliar de creche, com carga horária de 40 horas semanais, devendo permanecer na creche das 7h às 17h, com intervalo de duas horas para almoço. Os serviços gerais, como limpeza, alimentação e cuidar das crianças, eram realizados por todas em esquema de revezamento. A função de cozinheira era realizada, na maior parte das vezes, por apenas uma delas (lactarista).

Ainda, a função de auxiliar de creche abrangia a recepção de todas as crianças no portão da creche, sendo que isso era realizado por uma das profissionais do berçário, aquela que, geralmente, era solicitada a ajudar no caso de falta de funcionários. É necessário destacar que a limpeza do ambiente do berçário era diária e devia ocorrer no tempo livre dessas profissionais e a da creche como um todo ocorria durante as reuniões pedagógicas dos professores, às quais as auxiliares não participavam por pertencerem a SEBES e durante recessos e feriados escolares ligados a SME.

A instituição A, cujas profissionais trabalhavam há cerca de cinco anos juntas, apresentava uma rotina mais organizada e adaptada às necessidades de cuidados da criança. Havia maior tolerância em relação aos horários, às intercorrências diárias não planejadas

(tanto com as crianças como com as próprias profissionais) e às dificuldades de relacionamento com o restante dos profissionais contratados pela SEBES – já que as profissionais do berçário eram vistas como privilegiadas por estarem, teoricamente, fixas em uma situação, no caso o berçário. Ainda, essas profissionais mostravam-se mais familiarizadas com os cuidados e manuseios com a criança. No entanto, apresentavam maior resistência à possibilidade de introdução de mudanças na rotina do berçário, em estudo na SME. As duas creches estudadas localizavam-se na periferia de Bauru, com população visivelmente carente. Ambas contavam em sua estrutura física com salas para as diferentes idades, banheiro, refeitório, parque, sala de direção e almoxarifado. Não possuíam tanque de areia adequado, havendo apenas um pouco desse material, perto dos brinquedos do parque.

O berçário das duas creches, apesar de diferentes em relação à disposição física, constituía-se de duas salas grandes, sendo uma para dormitório (com cerca de 15 berços) e outra para as atividades (brincar, alimentar-se), um banheiro, uma cozinha (lactário) e um solário (local descoberto, de piso frio, aparentando uma sala descoberta). No dormitório, os berços ficavam próximos (menos de um metro de distância um do outro), dificultando a passagem das profissionais e facilitando o contato entre as crianças. Um dos berçários apresentava problemas com a inadequação da ventilação e iluminação.

Na sala de atividades ficavam os cadeirões encostados na parede (em uma delas, amarrados na janela, pois as crianças gostavam de brincar atrás e embaixo deles, podendo ocorrer acidentes) e uma mesa baixa com duas cadeiras (que geralmente eram colocadas em cima, para evitar que as crianças subissem). Uma das creches possuía nessa sala um espelho (mais ou menos com 1,80m de largura e 60 de altura) fixado atrás de uma barra, a cerca de 40 centímetros do chão. As duas creches tinham, no chão, um colchonete fino e grande e, nas paredes, estantes de alvenaria onde eram colocados as bolsas das crianças, os pertences das profissionais, os brinquedos e o aparelho de som.

O berçário de cada uma das instituições contava com cerca de 13 crianças em tempo integral, de ambos os sexos, com idades entre quatro e 20 meses, sendo que durante as observações foram raras as vezes que o número de crianças ultrapassava uma dezena. Segundo as profissionais, era bastante comum que as crianças faltassem, principalmente por motivos de saúde.

ORGANIZAÇÃO E CONCEPÇÕES RELATIVAS À ROTINA DOS BERÇÁRIOS

Este capítulo propõe-se a apresentar os resultados relativos à organização da rotina dos berçários e às concepções sobre as atividades desenvolvidas e seus objetivos. Em seguida, os dados são analisados enfocando as diferentes variáveis que influenciam no cotidiano das creches e berçários, à luz de recentes pesquisas na área.

As atividades desenvolvidas na rotina do berçário

Abaixo, está apresentado o Quadro 1, com as atividades que faziam parte da rotina dos berçários estudados, breve descrição das mesmas e seus horários aproximados.

A rotina estabelecida era rígida, quanto à distribuição das atividades, sendo que o horário em que aconteciam sofria influência do número de crianças e suas necessidades específicas. Em uma das instituições, essa organização foi elaborada pelas profissionais da SEBES, a partir de recomendações desse órgão e, principalmente, de sua prática conjunta. Na outra, as profissionais e a diretora relataram ter assumido seus cargos com a rotina já definida.

As profissionais, durante as entrevistas foram questionadas sobre cada uma das atividades desenvolvidas no berçário, agrupadas como: 1) alimentação; 2) higiene, envolvendo a escovação dos dentes, a troca e o banho; 3) repouso; 4) brincar. Para cada uma das atividades, questionou-se sobre as providências tomadas para a sua realização, os objetivos ou conteúdos dessas atividades, os materiais usados, aspectos relacionados ao espaço, as instruções dadas às crianças para a realização das mesmas, a participação da criança e se havia fatores que determinavam mudanças na rotina da atividade.

QUADRO 1
 Descrição da rotina de atividades dos berçários estudados

| HORÁRIOS | ATIVIDADE | OBSERVAÇÕES |
|-----------------------------|-------------------|--|
| 7h – 7h30 | Chegada à creche | O responsável levava a criança até o berçário, sendo recebidos por uma das profissionais no portão e por outra na porta da sala. |
| 7h30 – 8h | Café da manhã | Eram servidos leite e bolacha ou pão para as crianças sentadas nos cadeirões. Os menores tomavam mamadeira no colo (quando não seguravam) ou no carrinho. |
| 8h – 10h | “Atividade livre” | As crianças eram colocadas no chão junto com brinquedos (as que ficavam sentadas sozinhas) |
| 8h30 – 9h45 | Banho | As crianças eram levadas duas de cada vez ao banheiro, uma para tomar banho e a outra para ficar no penico. Em seguida, a do penico ia para o banho e uma nova era trazida para seu lugar. |
| 10h | Almoço | As crianças ficavam dispostas nos cadeirões, seguras pela faixa de segurança, ou em carrinhos. Na maioria das vezes recebiam a comida na boca. |
| 11h | Repouso | As crianças eram colocadas em berços para dormir. Os menores (bebês) dormiam nos carrinhos nos quais haviam sido levados para a creche. |
| 13h – 14h30 | Lanche | Conforme as crianças acordavam, recebiam lanche e ficavam brincando, ocorrendo o mesmo já descrito nos itens “café da manhã” e “atividades livres”. |
| 15h | Jantar | Igual ao almoço. |
| A partir das 16h até às 17h | Saída | O responsável pela criança entrava na creche para pegá-lo no berçário. |

Os resultados, obtidos através das entrevistas e das observações, referentes a essas atividades são descritos a seguir, de acordo com cada grupo.

1- Alimentação

A organização das atividades de alimentação, independente se lanche, almoço ou jantar era muito semelhante; as crianças eram colocadas nos cadeirões (amarradas para evitar acidentes) e os bebês que já recebiam alimentos batidos, amassados ou mamadeira eram

alimentados nos carrinhos (os bebês muito pequenos recebiam a mamadeira no colo). Quando houve necessidade pelo número de crianças, as mais quietas também foram colocadas nos carrinhos e os maiores nas pequenas cadeiras da mesa. Nas observações realizadas, foram raras as vezes que houve necessidade dessa disposição. Quando isso ocorreu, ou seja, muitas crianças para serem alimentadas ao mesmo tempo, priorizou-se as que reclamavam mais, imaginando-se que estavam com mais sono e com mais fome. Cada profissional alimentava três crianças de uma vez e, para isso, colocava cada prato com a colher na bandeja do cadeirão e revezava a oferta.

As medidas tomadas diziam respeito à segurança da criança, à limpeza, tanto do ambiente como da criança – em um dos berçários, fraldas eram amarradas como babadores -, à organização da ordem dos alimentos a serem oferecidos. Os materiais usados eram de plástico, de modo a evitar acidentes. Quanto às acomodações para as crianças, eram em número insuficiente e, para a maioria das profissionais, deveria ocorrer num espaço diferente, pois a permanência dos cadeirões na sala de atividades prejudicava as crianças no momento em que estavam no chão com os brinquedos.

A comida dada no almoço, assim como a do jantar, na sua maioria, era feita no próprio berçário. A explicação para essa diferenciação era que as crianças do berçário não podiam comer todos os tipos de comida, sendo necessário preparo especial. Algumas vezes, a creche que tinha menor número de funcionários no berçário servia a comida preparada pelo refeitório da instituição.

As crianças maiores do berçário (entre 10 e 20 meses) recebiam comida sólida e eram estimulados a comer de forma independente: carnes e outros ingredientes em pedaços podiam ser comidos com a mão, e quando a criança tinha interesse e condições, eram estimuladas a comer com a colher. No entanto, esse não era um comportamento constante, pois era influenciado pelo tempo disponível para o almoço, número de crianças e de

profissionais presentes. Os momentos mais constantes nos quais as crianças eram incentivadas a alimentar-se sozinha referiam-se ao lanche (leite, suco, bolacha, pão).

... ensinar a pegar na colher, às vezes, quando dá tempo, tipo, hoje deu tempo de ensinar: “ó, pega direitinho na colher, é assim que come”. Agora quando não dá, a gente tem que dar de três, porque não dá nem tempo de você falar: “ó, vamos comer, é gostoso”, você dá um aqui, dá outro ali, então não dá para você conversar com a criança na hora da comida.

... na parte da tarde não dá para dar banho, então você não pode deixar eles comerem sozinhos.

... a gente vai ensinando não com palavras, a gente põe na mão, segura assim, né, segura aqui, procura colocar na mão certa, não sei qual seria a mão certa, mas...

Ele vai comer, a gente canta, fala para ele abrir a boca, vai devagarinho, porque não vai pôr o prato lá e falar come, porque eles não vão comer mesmo, a gente tem que ir devagar.

Para as profissionais, o objetivo principal dessa atividade era suprir uma necessidade da criança, ou seja, para a maioria relacionava-se a um cuidado com a criança.

... você tem o cuidado de dar o alimento para ela se manter bem (...) você já vai suprir esta necessidade deles de alimentação...

Esse cuidado, em alguns discursos, ligava-se ao comportamento que a profissional tinha com a saúde da criança no ato de comer, ou seja, não se relacionava diretamente ao objetivo da atividade e sim à ação da profissional de dar a comida, de ser responsável por essa atividade.

Cuidado em não deixar ela se afogar, engasgar com a comida, porque ainda não tem toda, eles não sabem mastigar direito, né, então eu tenho medo que eles engasguem, então eu tenho essa parte de cuidado com eles.

As profissionais também relatavam que a alimentação tinha objetivos educativos, sendo que esses referiam-se principalmente a ensinar “bons modos” para comer. Esses ensinamentos eram designados como instruções dadas às crianças.

“ó, não coloca a mão no prato, é feio”, “ó, vamos comer direitinho, não bate no amiguinho do lado”, então já dá para ir ensinando estes cuidados para quando eles forem lá para fora (saírem do berçário).

... quando a criança cospe, aí você entra com a educação... você educa a criança a não fazer aquilo.

... falando a parte da educação, “não pode pôr a mão na comida, não põe a mão na boca quando está com papá”, estas coisas você vai falando.

... normalmente nós falamos assim para a criança: “não jogue a comida no chão” (...) a repetição leva à perfeição, nós falamos isso todo dia, não joga no chão, (...) fulano e tal sempre jogam, né, mas aprende, vai aprendendo.

Algumas profissionais relacionavam a educação com outros objetivos como ensinar os tipos de alimentos e a ter independência.

...você educa a criança assim, você ensina a pegar a colher: “ó, pega a colher”. (...) você já deixa a caneca de água, já pega sozinho, porque você educou aquilo, ensinou, né! ... você educou a criança a questão de descer do cadeirão e já ir para o quarto para dormir. Já sabe onde que é o berço, já quer subir. Já come a sobremesa sozinho, acho que isso é educar.

Relatavam que cantavam musiquinhas na hora do almoço. No entanto, nas observações constatou-se que essas eram usadas mais para distrair e incentivar as crianças, possibilitando o bom andamento do almoço, a colocação da comida na boca das crianças em ritmo que não atrapalhasse a rotina.

2) Higiene.

Para as atividades de escovação dos dentes, troca de fralda e banho, as crianças eram levadas ao banheiro e colocadas em colchonetes dispostos em cima de uma bancada onde se localizavam as cubas para o banho e objetos de auxílio à troca como, papel higiênico, lenços úmidos (quando tinha), pomadas e cotonetes, sendo que as roupas ou fraldas para a troca eram providenciadas nas sacolas que as crianças traziam de casa. As toalhas, sabonetes e

buchas, ficavam em locais específicos no banheiro, de modo a facilitar sua utilização pela profissional.

O banho tinha início por volta das 8h30, conforme o número de crianças. A profissional que dava o banho levava duas crianças que estavam na sala de atividades, sendo que uma tomava banho enquanto a outra ficava no penico. A que acabava o banho voltava a brincar, a que estava no penico passava para o banho e uma nova criança ia para o penico. Enquanto isso, uma funcionária ficava com as outras crianças e a lactarista preparava o almoço.

Para a troca de roupa e fraldas e para o banho os objetos eram dispostos à mão antes do início da atividade, que era realizada pela profissional que estava com a criança, ou seja, não havia uma funcionária designada para essa função, sendo realizada pela que estava mais disponível no momento. É interessante ressaltar que na creche que contava com quatro profissionais no berçário, quando todas estavam presentes na hora do banho, duas se prestavam a essa tarefa, ocupando duas cubas com as crianças. Esse dado mostra a importância do tempo e da rotina na organização das atividades com as crianças.

Eram observados cuidados quanto à limpeza, tanto do ambiente e dos materiais usados, como da criança. Quanto aos recursos físicos, pareceram adequados, pois as bancadas apresentavam boa altura, facilitando o trabalho das profissionais. No entanto, as cubas de banho nem sempre tinham seu chuveiro funcionando, o que também acontecia com as descargas dos vasos sanitários.

A higienização bucal, com o objetivo de criar um hábito de cuidados com a saúde, nem sempre era realizada, pois nem todas as profissionais entendiam essa prática como necessária, além de não haver material adequado para todas as crianças, ou seja, algumas mães não os levavam alegando que a criança não tinha dente, não havendo necessidade dessa atividade. Esse discurso também foi observado em algumas entrevistas.

... a dentista que passou, né, mas no começo eu acho que a escova machuca muito eles, porque eles não têm toda a parte do dente formado, então eu não acho muito... tá bom que tem que ensinar a criança a escovar os dentes, mas não nessa parte com a escova de dente, né, às vezes eu prefiro molhar uma gaze e passar, porque tem criança que tem dois em cima e o resto de baixo, como você vai escovar os dois de cima sem machucar a gengiva, que machuca também. Às vezes, a escova é muito dura...

Escovação de dentes não tem como a gente estar desenvolvendo ainda com eles, porque eles são ainda muito novinhos.

Para as profissionais, o objetivo principal da atividade de higiene, relacionava-se a um cuidado.

Você tem que prevenir, você tem que ter o cuidado para que ele não venha a ter uma assadura, aí você já está tendo cuidado...

As profissionais também relatavam que a higiene tinha objetivos educativos, sendo que esses se referiam principalmente a ensinar como se cuidar e ensinar partes do corpo.

... eu vou trocando, eu falo assim pra eles: “ó, na hora de fazer cocô pede antes”, eu sei que eles são nenês ainda e que não vão, eu acho assim que de tanto insistir, você ficar falando, a criança vai se condicionando a isso...

... quando a criança começa a entender, aí você começa a mostrar o que é o pé, o dedo, o cabelo, a orelha.

É cuidado e é educativo também, por que? Porque você fala assim para ele quando ele já está entendendo: ‘por que você fez cocô na fralda? Por que você não fez no peniquinho? Eu não te levei no peniquinho de manhã e você não quis fazer? É mais gostoso fazer no peniquinho’ e ele vai tentando da maneira dele se corresponder com você: ‘ãããã’ e passa né, vários dias (...) e já mostra que ele quer o banheiro. Então eu acho que essa parte é educativa, porque você já está trocando e você está conversando que ele fez, que ele deveria ter feito no penico, que ficou ruim, que ficou ‘ah, que cheirinho’...

nesta idade tem muitas que não sabem o que é pé, o que é mão. Então eu fico “vamos lavar a mão, vamos esfregar o pezinho”, não sei o que, tento falar o máximo que posso. Às vezes também não dá porque você

está com um, com outro (no penico), mas eu procuro assim sempre estar desenvolvendo, mostrando: “vamos lavar o pipi, vamos lavar o bumbum”, eu falo para eles irem tomando noção do corpo deles, né.

Os objetivos educativos estavam diretamente relacionados às instruções dadas às crianças e à participação das mesmas nas atividades de higiene, sendo considerado o incentivo, quando o tempo permitia, à independência, tanto através do uso do penico, como no momento do banho.

Damos instrução, ensinamos, o pé, a mão, a boca, o cabelo, o joelho, entendeu, o bumbum, o pipi, na linguagem infantil.

Também, eram dadas orientações verbais para auxiliarem no banho ou troca, não necessariamente com o objetivo de aprendizagem por parte da criança, mas sim de cooperação ou para distração, quando estava chorando.

Porque normalmente o que incomoda é água no olho, então eu viro a cabecinha para cima: “fica assim”, mas eles não ficam, não adianta. Então, às vezes, eu tenho até que segurar a cabecinha pra não cair sabão no olho, estas coisas todas, porque eles não se habituaram a ficar com a cabeça pra trás, por mais que a gente fale, que seria uma participação deles, eu acho.

Normalmente a gente conversa muito quando trocamos a criança, principalmente quando choram, né.

... eu acho que não tem participação (da criança na troca das fraldas), porque está na hora da troca, a fralda é suja, fala: “ó não coloca a mão que vai pegar bichinho”. Aí você dá algum brinquedo, tem um peixinho que fica segurando, ou você dá um potinho vazio para ele ficar segurando até na hora da troca.

Algumas profissionais citaram que o banho era um momento rico para a criança brincar e que seria importante se tivessem chances de possibilitar um tempo maior para essa atividade, mas que isso não era possível pela organização da rotina no berçário, pelo número de crianças, pelo número de funcionárias e pelo tempo que tinham disponível.

... principalmente na fase do calor, eles querem ficar brincando que é o que toda criança gosta, só que não dá tempo, né, porque tem que ser muito rápido aqui o banho (...) bater na água, sabe assim aquela

coisa de criança, de ver a água espirrar, ou pegar o chuveirinho e jogar pra cima, estas brincadeiras, que eles gostam de estar mexendo na água, assim, aí mexe na mão, mexe no pé, mas brincando com a água. E é refrescante, eu falo assim, a água estimula, que nem, eu vou esfregando e eles vão querendo pegar a água, pegar a bucha, pegar o sabonete. Isso aí pra eles é gratificante. E o bem estar físico que dá, acho que a criança percebe...

3) Repouso.

Após a refeição, as crianças eram limpas e colocadas, uma a uma nos berços dispostos no dormitório. Muitas vezes houve necessidade de a profissional ficar cantando, ou acariciando a criança para que ela dormisse. Ao mesmo tempo, eram dadas advertências verbais às crianças para dormirem imediatamente e pararem de brincar.

Muitos berços estavam quebrados, obrigando as profissionais a pensar a disposição adequada das crianças, sendo que esta também era influenciada pelo espaço entre os berços, já que a sala estava repleta, e pela facilidade de dormir de algumas ou pela bagunça ocasionada por outras.

Os bebês (até cerca de seis meses) eram acomodados nos carrinhos, trazidos pela família todos os dias, possibilitando que ficassem dispostos junto às profissionais que estavam cuidando da limpeza, facilitando a supervisão.

O repouso das crianças era um momento delicado, pois era nessa hora que as profissionais tinham que se organizar para fazer suas duas horas de almoço. Também, nesse momento, a cozinha, a sala de atividades e o banheiro eram limpos pelas próprias profissionais. É interessante ressaltar que, na maioria das vezes, as profissionais almoçavam no próprio berçário e, para completar sua hora de almoço, deitavam-se em colchonetes na sala de atividades ou no dormitório.

O repouso era entendido como uma necessidade da criança, possibilitando que recuperasse suas energias, como uma consequência natural da rotina.

“...é o horário que eles estão assim caindo, às vezes nem almoçam, de sono”.

Eram tomadas providências quanto à limpeza do ambiente, dos berços e dos lençóis usados pelas crianças. Também, as profissionais tinham o desvelo, quando possível, de dar objetos pessoais para as crianças que os trouxeram de casa.

Tem criança que dorme com o travesseiro deste tamanho, tem criança que dorme com o edredon, tem que criança que dorme com fralda, tem criança que dorme só com chupeta, tem criança que dorme só com um travesseirinho. Então tudo isso nós fazemos. Veio de casa, eu não vou tirar porque eu acho que é um gosto da mãe porque não foi a criança que pegou esse hábito, foi a mãe quem ensinou, não é? Então ela gosta. Então, nós providenciamos tudo o que a criança quer. Ela tem que se sentir bem.

Conforme as crianças iam acordando, recebiam lanche – geralmente bolacha –, eram trocadas e colocadas para brincar no chão da sala de atividades.

4) Brincar

Após o café da manhã e a troca, as crianças eram colocadas no chão para brincar. Nesse momento, algumas profissionais organizavam as bolsas das crianças, o banheiro e o dormitório, enquanto uma ficava na sala de atividades com as crianças. Eram colocados brinquedos e elas os manuseavam livremente. Esses consistiam em alguns mordedores, estrelas de encaixe, carrinhos em número insuficiente e, na maioria, provenientes de doação, não estando em condições satisfatórias. Alguns brinquedos eram confeccionados com retalhos coloridos, garrafas descartáveis, EVA (material emborrachado de diferentes espessuras e cores). Em uma das creches, outros brinquedos existentes não podiam ser disponibilizados sem supervisão, pois causavam bastante confusão, pelo número insuficiente: duas bolas, dois triciclos, alguns bichos de pelúcia.

O mesmo ocorria após o lanche da tarde. Durante todo o semestre não foi observado e não houve relato de que as crianças tivessem saído desse ambiente para a realização de atividades de recreação, exceção feita para uma atividade realizada no solário de uma das creches, em um dia de dezembro, com apenas duas profissionais e cinco crianças.

O brincar não era realizado como parte das atividades de rotina, não tinha planejamento e as profissionais não sabiam o que podia ser desenvolvido durante esses momentos, ou seja, eram atividades desestruturadas, sem objetivos e realizadas ao acaso, nos momentos de folga da rotina. Parecia ser inerente à criança, mas não ser uma das funções das profissionais ou da instituição. A organização dizia respeito à tentativa de não repetir demais os brinquedos, ou seja, pegar caixas de brinquedos diferentes em diferentes momentos da rotina.

... eu acho que o tempo deles mesmo é bem pouco para brincar. E a gente, o contato que a gente tem com eles também, assim só para eles, só de brincar, porque como tem pouco funcionário, então de repente a gente está brincando, aí uma precisa levantar para ir trocar, fica uma lá para olhar os outros dez. Aí então você não pode dar atenção, não pode desenvolver brincadeira nenhuma...

As profissionais consideravam que os berçários tinham um espaço razoável para a realização de atividades que envolviam o brinquedo, mas algumas ressaltaram a necessidade de revisão de detalhes do espaço físico, como quinas de paredes, armários de alvenaria que permitiam que as crianças subissem e corressem riscos, obrigando supervisão mais constante por parte dos adultos. A inexistência de espaço externo e, principalmente, as péssimas condições dos brinquedos existentes, assim como a falta de um repertório mais amplo desses – jogos de encaixe, balanço, tanque de areia, escorregador, dentre outros – foram problemas comentados.

Ali seria bom se tivesse um lugar com areia para eles brincarem, baldinho, sei lá, qualquer outro, tipo assim, porque ali é muito restrito aquele pedacinho só, não tem outro espaço para eles irem, os brinquedo são sempre os mesmos.

Eu acho que um jogo de montar seria bem legal (...) jogos dá para você trabalha a cor, dá para você encaixar...

Questionadas a respeito das atividades propostas, as respostas foram muito diversas e, algumas, bastante elaboradas, embora a ação observada no dia-a-dia da creche mostrasse grande semelhança em relação ao automatismo e falta de entendimento da relação entre as atividades e as necessidades das crianças. Provavelmente, ao serem questionadas puderam repensar sua prática e reelaborar um discurso mais condizente com o que seria ideal. Essa contradição aparece nas falas das profissionais.

É brincar com a criança, mas não adianta você jogar um monte de brinquedos lá, botar a criança para brincar lá e ficar olhando. Acho que tem que ir lá e participar junto, você tem que brincar, ir ensinando, porque ali brincando que a gente está ensinando eles, tem várias coisas que a gente está ali brincando e pode estar ensinando. (...) eu acho que é automático, quando você vai lá e você brinca, dali a pouco você está ensinando eles a contar, fazer montinhos, diferenciar alguma cor da outra, é automático.

Quanto ao brincar na faixa etária do berçário, notou-se que ele é mais facilmente relacionado às crianças mais velhas, acima de um ano. Ainda assim, ele é pensado em termos de objetos e a função destes, sendo que não pensavam em como adaptá-los para objetivos ligados ao desenvolvimento da criança. Ainda, não foi observado o brincar sem objetos, exceção feita a algumas vezes que uma das profissionais brincava de pegar com uma das crianças.

(o objetivo do brincar) para criança de um ano e seis meses é a distração, é o entretenimento, a distração, é a diversão. Ao ser questionada sobre o brincar com as crianças menores: a distração, só, porque divertir não vai, entendeu? Nem ensinar muita coisa para eles, você pode ensinar alguma coisa, mas não muita coisa. Agora para esses aí (crianças maiores), eles vão ensinar o que é bola, o que é uma boneca, eles vão aprender o que é, então eles estão aprendendo, tá?

... desenvolve muito a coordenação motora, eles vão começar a andar, vai começar o desenvolvimento...

O brincar estava, no discurso das profissionais, relacionado à educação, sendo considerado pela maioria, importante para o desenvolvimento da criança, proporcionando situações para a aprendizagem.

... quando ela tiver maiorzinha, ela vai falar, vai pensar, vai falar: 'nossa eu brincava desde nenezinho' (...) eu acho se você ensinar a criança ir brincando, a dar o brinquedo para ela, a segurar junto com ela, na hora que ela tiver maiorzinha, nessa faixa de um ano, ela vai estar bem espertinha sim. Porque o brincar pode também estimular a criança, então na hora que ela estiver maiorzinha ela já vai estar bem espertinha.

E se você não estimular com brincadeira vai ser, vai crescer uma criança mal humorada, uma criança que não teve tudo isso para o seu desenvolvimento, porque a brincadeira faz parte da criança, o conhecimento que através da brincadeira elas vão conhecendo as coisas, descobrindo, mas a gente não tem, eu acho assim, não tem material e não tem experiência para isso (...) Eu já li muita coisa, mas é difícil você ler e você realizar o que você está lendo, principalmente pelo fato de você não ter material...

Questionadas durante as entrevistas quanto à preparação teórico-prática para a realização das atividades de alimentação e higiene, a maioria disse usar os conhecimentos que tinham de sua vida pessoal, seja como mãe ou como filha.

A experiência que eu tive com os meus filhos (...) eu acho que é uma coisa tão natural da gente, em termos assim, em relação a filho. Então, tudo o que eu aplico agora é o que eu apliquei com os meus filhos e que eu achei que deu certo. Tem muita coisa ali que eu fazia errado, que agora eu vejo, se eu fizer do jeito que eu fiz vou estar errando de novo, então eu procuro mudar, mas tudo assim da minha experiência pessoal.

... eu acho que a base de tudo que a gente tem é que a gente é mãe e tem filho e de uma forma geral, a gente aplica, mas assim especificamente para berçário, não tive nada não.

Porque minha mãe ensinou a gente assim, então eu tenho os cuidados que minha mãe teve comigo. O que ela passou para mim, eu passo para eles aqui.

No brincar, assim como nas atividades de cuidado, o que dirigia a ação das profissionais era a experiência pessoal, ou seja, a vivência que tinham da atividade, aprendida quando criança (no caso do brincar) ou com o desenvolvimento do papel de mãe.

Você vai aprendendo com as pessoas, com as coisas, você vê, você gravou (...) vem assim pelo instinto também, pelo instinto que você tem, que você já vem com ele preparado, entendeu? Você já faz aquelas coisas, então você age pelo instinto: “ah, já fiz isso, vou fazer..., vai dar certo”.

Que nem, eu penso toda hora assim: ‘o que eu não quero para mim, eu não quero para ele’. Eu penso assim, em me coloco sempre no lugar dela (criança).

É necessário destacar, no entanto, que outras explicações se juntaram na explicação do conhecimento em relação às atividades oferecidas às crianças. Essas diziam respeito ao tempo de prática com essa população, à aprendizagem com outras funcionárias que trabalhavam no berçário, à observação da prática das funcionárias que estavam no berçário há mais tempo e a cursos oferecidos pelas diferentes secretarias (SME e SEBES).

Já teve vários cursos, a gente passou com a pedagoga, a gente passou pela fono, pela enfermeira, por nutricionista, então, cada uma dava um curso para ir ensinando a gente. (...) os cursos, sempre na teoria. Tem muitas coisas que eles falaram lá, na teoria, que eu falei ‘na prática não dá’, então eu acho que deviam vir mais aqui. O curso, eu acho que deveria ser feito aqui

Várias profissionais citaram ter participado desses cursos, principalmente em um dos berçários, mas todas reclamaram o fato de serem teóricos, desvinculados da realidade prática na qual elas estavam inseridas.

A partir desses dados, foi possível constatar que, embora as profissionais tivessem uma rotina rígida acerca das atividades de alimentação, higiene e sono, mostravam-se interessadas em melhorar a forma como tais atividades eram ofertadas. No entanto, a organização dessas atividades refletia as representações dessas profissionais acerca do papel da creche e da função do berçário.

As concepções relativas à função do berçário

Na maior parte dos discursos das profissionais do berçário, foi possível observar que impera a idéia de que a creche tem por objetivo cuidar das crianças.

Cuidar das crianças, assim, ver o bem-estar das crianças, seria troca, dar o que comer e a parte de estimular.

Pelo meu entendimento, o berçário existe por causa dos bebês que necessitam, as mães precisam trabalhar, então elas colocam os bebês no berçário (...) a função é cuidar deles (...) cuidar de um modo geral, dar todo atendimento que a gente pode.

Tratar das crianças, para as mães que tem que trabalhar e deixar os filhos (...) a gente vai ensinar como eles comem, como pega, então a gente está ensinando, no banho, a gente está ensinando eles a tomarem banho, a gente está mostrando o que é o pé, a cabeça...

Pra que serve o berçário? Uma que existe por causa das mães que precisam e outra que no nosso serviço a gente procura ajudar pra que eles tenham capacidade pra sair bem (maior independência em relação à higiene, alimentação e vestuário) (...) e várias coisas que eles precisam de estimulação, porque senão, não teriam condições de entrar direto como entram, senão seria como EMEI, só pega com mais idade.

Para a maioria, a creche existe para atender às crianças cujas mães têm que trabalhar. Esse discurso vinha, em alguns casos, imbuídos de ressentimento em relação à família pela carência que a criança sofria, sob seu ponto de vista. Essa idéia é esclarecedora quanto aos motivos pelos quais o berçário tinha por objetivo principal, segundo as entrevistadas, suprir junto à criança as necessidades básicas que deveriam ser atendidas pela família.

... no desenvolvimento deles, procuro, quero sempre “aí, o que eu posso fazer pra desenvolver melhor essa criança”, porque eu sei que tem muitas crianças que elas só desenvolvem aqui na creche, porque chega em casa a mãe quando muito, dá um banho, dá uma mamadeira e põe pra dormir. Entendeu, então o desenvolvimento dela fica sob nossa responsabilidade, e se a gente também não fizer nada (...) quer dizer, vai dando um atraso na criança porque a mãe ou não tem tempo, ou não tem conhecimento, ou não tem vontade, ou

não sei o porquê, mas se a gente não estimular aqui, como eles vão receber o estímulo? Então, eu procuro, mas é tudo baseado na minha experiência como mãe.

A observação da rotina do berçário possibilitou verificar que as profissionais (não só do berçário, mas da creche e da administração) classificavam as crianças como pertencentes a famílias com problemas (financeiro, matrimonial, etc.) que impossibilitam cuidar e educar (educar entendido como disciplinar) a criança de modo satisfatório. Assim, o berçário tinha a importante função de “substituir” (esse termo não é aceito por elas) a família.

Porque que nem eu falo pra você, a experiência que eu tenho é de ser mãe, então é isso, quer dizer, na realidade eu sou um pouquinho mãe essas crianças.

Esse conceito faz parte do senso comum e espelha-se na extrema carência da população atendida pela maioria das instituições de Educação Infantil públicas, ou seja, além de a mãe ser ausente durante grande parte do dia da criança, há um conjunto de fatores que prejudicam ainda mais a “criação” dessa criança por parte da família, como: falta de recursos materiais (fraldas, alimentação), falta de recursos básicos (água, luz, serviços de saúde), falta de recursos pessoais (baixíssima escolarização, famílias desfeitas) etc. Ainda, agravava esse quadro formado pelas profissionais, o fato de algumas mães incluírem a criança no berçário e não estarem trabalhando.

(...) Se o pai quer que a criança seja bem cuidada no berçário ele tem que começar a cuidar da criança dentro de casa. (...) tem criança que é bem cuidada aqui, mas em casa não é bem cuidada, então fica difícil de você cuidar dela aqui e o pai e a mãe não cuidar dela lá em casa. (...) porque eu nunca fiquei numa creche, graças a Deus, mas minha mãe cuidava da gente para depois levar para escola. (...) tem pai que coloca (a criança no berçário) por sem-vergonhice, porque às vezes não faz nada em casa, não trabalha, não faz nada em casa, eu acho que não gosta muito da criança, não que ter trabalho de cuidar (...) mãe que trabalha meio período e o resto da tarde tira para descansar, aí é não gostar do filho, é não ter aquele cuidado, ter dor de cabeça (...) a mãe que não trabalha e coloca o filho na creche é para não ter dor de cabeça com ele, na parte de tudo, na parte de educação, de alimentação, de cuidado...

... tem muita criança que a mãe não trabalha e que fica aqui no berçário. (...) porque a mãe quer se ver livre da criança (...) tem mãe que não liga, aqui tem tudo, hora marcada, alimentação o banho, então aqui é melhor do que na casa deles, a gente nota isso.

Em vários discursos, inclusive da direção das creches, foi possível observar contradição na definição da função da creche, ou seja, sempre esse discurso vinculou-se ao seu papel assistencialista e, embora as pessoas tentassem incorporar objetivos educacionais, contradiziam-se ao falar que se a família da criança tinha condições de ficar com ela, não deveria colocá-la no berçário. Isso é, inclusive, claro no modelo de seleção das crianças para iniciarem no berçário: devido ao número reduzido de vagas, são chamadas aquelas cujas condições sócio-econômicas são piores e cujas mães estejam trabalhando fora, devendo haver inclusive adequação de crianças no berçário por mandato do Juizado de Menores.

A função do berçário, nas palavras da responsável pela Educação Infantil da SME de Bauru, mostrou incorporar tanto as tarefas de cuidados (a alimentação, o estado geral) como a estimulação ao desenvolvimento motor, da fala e espiritual, ou seja, desenvolvimento biopsicossocial, de acordo com um plano de trabalho específico. No entanto, tal plano encontrava-se em aberto, não tendo sido organizado e divulgado para as profissionais que lidavam com as crianças.

A diretora das creches nas quais esse estudo foi realizado explicou que a função do berçário sempre foi de cuidar, e que para as mães ainda era assim, mas que a educação deveria ser desenvolvida desde o princípio, o que se tornava difícil por não haver um referencial para esse tipo de trabalho. Ressaltou que fizeram várias visitas a outras cidades para conhecer como estava sendo encaminhada essa questão, mas que viram pouca diferença. Conforme já foi dito, a SME estava elaborando documentos a partir da experiência vivenciada em 2002, pelas equipes das Unidades de Educação, Departamento de Educação Infantil e Departamento Pedagógico da SME.

Outro ponto observado nas entrevistas e na prática foi que a função do berçário estava diretamente relacionada à função das profissionais, ou seja, sendo elas auxiliares de creche, capacitadas para cuidar das crianças no sentido de prover os cuidados essenciais, o berçário tinha função de prover esses cuidados. A queixa relacionada à falta de materiais relacionava-se a essa função, ou seja, materiais de limpeza, para alimentação, vestuário e higiene. Quando se referia aos brinquedos, apenas incorporava a monotonia e a incompletude de brinquedos doados sem qualquer preocupação com o contexto da rotina diária.

Ainda relacionado à função a elas atribuídas, frequentemente contavam que gostariam de participar de um curso que esclarecesse o que elas deviam fazer com a criança. No entanto, é necessário ressaltar que a dúvida quanto à função esteve mais presente em uma das instituições, parecendo estar relacionada a problemas organizacionais da creche, contexto sócio-cultural do bairro onde se inseria, período de organização interna do berçário, posto que as profissionais estavam trabalhando há pouco tempo juntas. No berçário onde as profissionais tinham tempo maior de trabalho conjunto as funções de cuidados estavam incorporadas, sendo apresentadas tanto na rotina do dia-a-dia, como no discurso.

A falta de definição de funções para as profissionais, ou ainda, aglomeração de diferentes funções para um só cargo – auxiliar de creche -, foi um dos problemas mais graves observado na realidade dos berçários investigados por essa pesquisa e relatado durante as entrevistas.

Se a nossa atividade aqui fosse só berçarista, a gente teria tempo suficiente para realizar tudo o que uma criança precisa, mas a nossa atividade aqui não é... nossa atividade é auxiliar de creche que compreende tudo, você acaba de dar alimentação, você tem que saber que você tem que limpar, tem que por para dormir, você tem que fazer tudo, então eu acho que para ser berçarista é só berçarista, para ser lactarista é só lactarista, para ser limpeza é só limpeza, não que a gente vá querer se excluir daí, não é, pode até ser outra berçarista no nosso lugar, (...) mas que fosse um tempo só para eles. Só para brincar, só para realizar a atividade deles, eu acho que toda a atividade, toda a atividade que compreende a educação, que seria ajudar a

alimentar, a brincar, a dar o banho, toda essa parte seria, não a parte da faxina... a mesma coisa, sem a parte da faxina...

Dessa forma, os objetivos das atividades desenvolvidas na rotina ficavam atrelados à organização de uma rotina eficaz, programada e que funcionava, como destacado em uma das entrevistas, que definia a atividade diretamente relacionada a cuidado (enquanto higiene), educação e organização.

... tem que trabalhar junto, a educação, a higiene e a organização, porque se você não tiver organizado o espaço de dormir, que nem a tarde eu venho, organizo tudo isso aqui para de manhã dar uma batida e eles dormirem. Não tem como, você vai ter que chegar e trazer para o ninho (...) em casa você não levanta?, você não vai arrumar a cama?, você não vai fazer café?, você não vai tomar café?, é a mesma coisa para eles, então tem que trabalhar junto a educação, a higiene e a organização, se não tiver organização também não tem trabalho.

Na fala de todas as profissionais participantes dessa pesquisa, as atividades de higiene mereceram destaque. Os cuidados apareceram como função principal dessas atividades oferecidas, sendo que muitas ressaltaram a proximidade com a educação, principalmente relacionada a hábitos saudáveis.

A responsável pelo departamento de Educação Infantil e a diretora das creches foram questionadas quanto às atividades de educação realizadas na rotina do berçário. Na definição da primeira apareceu o entrelaçamento entre cuidado e educação, pois ao mesmo tempo em que as definiu como atividades mais ligadas ao cognitivo, à aprendizagem, envolvendo brinquedos e brincadeiras com linguagem e interação, relacionou-as ao desenvolvimento de hábitos saudáveis, ou seja, a educação para a saúde. Realmente, educação sempre deveria envolver a capacitação do homem para viver bem e com qualidade, o que incluiria a aprendizagem de habilidades específicas e a apreensão de como essas poderiam ser usadas no meio onde se insere.

Quanto à diretora da creche, em seu conceito de educação estava claramente inserida a idéia de disciplina. No entanto, na prática observou-se uma grande preocupação com a ampliação de oportunidades de conhecimento do mundo para as crianças do berçário, ou seja, ela incentivava claramente as profissionais a desenvolverem atividades diversificadas que oportunizassem diferentes vivências. Deixou claro, no dia-a-dia, que não sabia exatamente que atividades podiam ser realizadas e a forma como isso devia ocorrer e mostrou-se durante todo o semestre, interessada pelo desenvolvimento de trabalhos paralelos que permitissem conhecer novas formas de atuar junto ao público do berçário.

Em relação às profissionais, observou-se que o conceito de educar vinculava-se à formação moral da criança, ou seja, a ensinar o certo e o errado, a conviver bem com as outras crianças e adultos, a ter bons modos e a aprender a cuidar de si.

Como eu definiria educação nessa idade... (...) se brigam você pede pra eles darem um abraço ou chegar perto do amigo e fazer um carinho, na hora do almoço que querem, eles podem não falar, mas entendem muito bem o que você está transmitindo pra eles, se você fala 'come devagar' ou então 'não bate no seu amigo' e quando a gente senta que a gente pede um carinho e que a gente passa um carinho pra eles também a gente está educando eles para que eles sejam menos agressivos, e quando tem muita agressividade, que às vezes a gente percebe em alguns que entrem de repente, que entram mordendo não sei o quê, você consegue devagar, desenvolver neles uma outra forma de viver e de sair com um pouquinho mais de amor.

A educação, eu acho, que é como você fala com a criança, você ensina os bons modos, entendeu? Você ensina até sentar, ficar de pé, andar, balbuciar palavras, muitas palavras. Muitas crianças andaram aqui com a gente... eu acho que a educação e o cuidado caminham juntos.

... é uma fase que tudo que você passa para a criança ela guarda, é tipo como se fosse uma caixinha vazia que você vai colocando as coisas, então você tem que procurar colocar o melhor possível porque aí vai dar coisa boa.

'ó, não vamos brigar com o amiguinho não, vamos dividir o brinquedo, vamos sentar com o amiguinho e brincar', eu acho que isso é uma educação, 'ó, não bate na tia que é feio, ó vamos obedecer aquela tia que é bonito, o papai do céu gosta', então eu acho que trabalha bastante isso.

Em relação à aprendizagem de conceitos, o mais claro, presente na maioria das falas, dizia respeito à nomeação das partes do corpo. Em alguns discursos observou-se uma ampliação dessa idéia para a aprendizagem de cores, função de objetos e outros conceitos formais.

(...) o conhecimento das partes do corpo, seria educação nesta fase, porque não adianta você querer passar um monte de coisa para ela, que não cabe na cabecinha dela. Mas eu acho assim, primeiro se conhecer, conhecer as partes do corpo, ver as habilidades que ela tem para desenvolver certas brincadeiras (...).

Algumas profissionais ressaltaram que, ao educar, era necessário atenção com o volume e a forma de falar, que devia ser enérgica, séria, mas com amor e que a criança que entrava mais cedo no berçário era mais fácil de ser educada, pois as profissionais tinham oportunidade de começar a ensiná-la antes os hábitos saudáveis (higiene, alimentação). Todas as entrevistadas disseram não saber exatamente as habilidades a serem adquiridas pela criança nas diferentes idades.

A responsável pelo Departamento de Educação Infantil e a diretora das creches ressaltaram a proximidade das atividades de cuidados no berçário com as de educação, sendo que enfatizaram que durante essas atividades o adulto tinha oportunidade de ensinar a criança diferentes conhecimentos, mas que havia necessidade dos profissionais conhecerem melhor o desenvolvimento da criança com a qual lidavam.

Os dados apresentados mostram que há uma dubiedade quanto à função do berçário e, conseqüentemente, interferem na proposição de uma rotina que favoreça o desenvolvimento integral da criança.

A função do berçário: cuidado ou educação?

Ao investigar a dualidade cuidado e educação no berçário, faz-se necessário compreender sua inclusão na instituição creche, que por sua vez pertence ao universo da Educação Infantil. Dessa forma, a presença desses dois verbetes permeará toda a reflexão sobre as atividades de rotina do berçário, objeto da presente pesquisa.

Alguns autores discutem ou relatam o trabalho desenvolvido em creches mas, ao serem analisados, mostram dificuldades na proposição de conceitos e atividades que contemplem a relação entre cuidado e educação, principalmente na faixa etária do berçário. Moraes (2002) define como função principal de uma Escola de Educação Infantil “a promoção da saúde da criança de 0 a 6 anos, permanecendo à disposição de pais (...) que estejam impossibilitados de dar aos filhos todos os cuidados que lhes são devidos diariamente” (p. 25). Neste trabalho a autora trata de vários aspectos que influenciam a Educação Infantil sob um prisma orgânico, transmitindo conhecimentos importantes e pertinentes para o desenvolvimento das crianças inseridas nesse contexto, mas focando apenas uma parte da função dessas instituições.

Rizzo (2002) conceitua a creche como

um ambiente especialmente criado para oferecer condições ótimas que propiciem e estimulem o desenvolvimento integral e harmonioso da criança sadia nos seus primeiros três anos de vida. A verdadeira finalidade da creche é responder pelos cuidados integrais da criança na ausência da família (p. 49).

Nesse conceito apresentado, a relação da creche com o desenvolvimento da criança é ressaltado, assim como seu papel de cuidar da criança substituindo a família, ou seja, deixa claro seu papel assistencial. A autora une as idéias de cuidado diário com as de estimulação do desenvolvimento psicomotor, afetivo e social, ressaltando a interação desses conceitos no dia-a-dia da rotina. No entanto, ao mesmo tempo em que apresenta propostas que estimulem e respeitem a individualidade da criança e que devem ser oferecidas no

berçário, sugere uma organização para a rotina baseada em horários pré-determinados para as atividades de cuidados, que são exercidas por uma auxiliar de enfermagem, sob supervisão de uma educadora. O que se verifica no decorrer do livro são idéias interessantes para melhorar a forma de trabalho, como as referentes à elaboração de um currículo (que pode ser aproveitado na formulação de projetos de trabalho), à estimulação essencial, aos tipos de atividades que podem ser propostas, mas que se tornam pouco práticas ao serem confrontadas à estrutura vigente e real das instituições de Educação Infantil, difícil de ser modificada. Ou seja, o livro se adequa à ordem da rotina de cuidados e acaba por tornar-se, também, dicotômico.

Muitos textos (MACCHIAVERNI, MONTEIRO ANTONIO E PAZETTI, 1990; PRATES E OLIVEIRA, 2001; BARBOSA E HORN, 2001; RIZZO, 2002; MORAES, 2002, OLIVEIRA, Z., 2002) que tratam da organização e importância da rotina, ao discutirem a respeito da alimentação, higiene e repouso, citam fatores que devem ser considerados, principalmente relacionados a medidas de limpeza, saúde e organização do ambiente. Essa perspectiva é importante pelas próprias características das crianças nessa idade. O caráter educacional a ser contemplado nessa rotina torna-se difícil de ser caracterizado e, mesmo na literatura, acaba restringindo-se à criação de hábitos saudáveis e ao aprendizado de modos apropriados aos padrões sociais.

Outros estudos (CAVICCHIA, 1993; ZANCONATO, 1996; ROSSETTI-FERREIRA ET AL., 2001), ao tratar do funcionamento da creche, discutem possibilidades de mudanças na estrutura física e de pessoal, aspectos da relação entre o profissional de Educação Infantil e a criança e formas de estimular a independência, mas que, geralmente, são difíceis de serem praticados pelas características que envolvem a realidade. Cavicchia (1993) descreve uma experiência realizada em Araraquara, que deu resultados quanto à organização do berçário. Mudanças organizacionais, assim como no entendimento do papel da creche junto às crianças, são relatadas por Rossetti-Ferreira et al. (2001). No entanto, em ambos os

casos, deve se considerar o papel da Universidade como agente interventor, o que possibilita um compromisso maior da instituição de Educação Infantil em participar das propostas.

Raupp (2001) estudou as características das creches ligadas às Universidades Federais e identificou uma série de particularidades que as diferenciam de outras instituições correlatas, sendo uma delas sua relação com a formação profissional, enquanto campo de estágio e de desenvolvimento de pesquisas, fatores esses que podem contribuir para uma organização de suas atividades de forma diferenciada.

Batista (2001) expõe as dificuldades relacionadas ao cotidiano da creche de forma clara:

o que se percebe, no cotidiano da educação infantil, é que existe, ainda, uma grande distância entre o que se pretende e o que se realiza, o que se “quer fazer” e o que se “pode fazer”. A implementação de uma proposta de caráter educacional-pedagógico que possibilite às crianças a vivência digna dos seus direitos e se contraponha ao caráter assistencialista, espontaneísta ou compensatório de educação, exige, além da vontade dos profissionais, o comprometimento político pedagógico da instituição, das agências formadoras, dos governantes e dos pesquisadores que contam hoje com um vasto campo de investigação ainda em aberto, principalmente no que diz respeito à caracterização do trabalho realizado nas creches e pré-escolas (p. 1).

Sousa (1996) destaca que, apesar da reivindicação dos envolvidos com a educação da criança pequena pela integração das funções de cuidado e educação no atendimento de qualidade,

a observação da prática demonstra que não tem sido fácil acontecer a integração almejada, não sendo, portanto, óbvio que esta deva acontecer, apesar dos insistentes discursos e da aparente simplicidade (p. 70).

As entrevistas e observações realizadas na presente pesquisa mostraram que a rotina de cuidados rege o cotidiano do berçário, ou seja, os horários e as atividades são organizados de acordo com o número de crianças em função das atividades de higiene, alimentação e sono. Todas as atividades que podem ser encaixadas e entendidas facilmente como cuidados, explícita ou implicitamente, denotavam uma organização prévia que incluía materiais, espaço físico e clientela, ainda que fossem realizadas mecanicamente. Para as

atividades relacionadas ao brincar, única categoria citada primeiramente como educativa, a proposição era automática, “natural”, “sem planejamento”, segundo as próprias profissionais. Dados semelhantes foram encontrados por pesquisa realizada por Cunha e Carvalho (2002).

Assim, em todos os grupos de atividades foi possível notar que havia uma estruturação quase automática, cujas finalidades, principalmente designadas como cuidado, estavam diretamente relacionadas à dinâmica da rotina, ou seja, condicionadas pelo espaço e tempo que organizavam o dia-a-dia do berçário. Essa organização favorecia o automatismo dos atos das profissionais junto às crianças. Com isso, perdia-se a oportunidade de interação com a criança e, conseqüentemente, a proximidade entre cuidado e educação ficava no discurso. Ao mesmo tempo em que a profissional agia individualmente com cada criança, essa ação tornava-se coletiva por não haver uma reflexão ou preparação relacionada às condições específicas de desenvolvimento de cada criança. Essa forma de atuação atende às necessidades básicas dessa faixa etária no que concerne aos aspectos biológicos de crescimento e desenvolvimento, mas deveriam estar ampliados para o desenvolvimento global.

Esses dados foram encontrados na pesquisa realizada por Coutinho (2002). A autora mostra que, apesar de para as berçaristas os momentos de cuidado e de educação com o corpo serem importantes, são desconsiderados do planejamento do cotidiano educativo. Além disso, reconhecem que essas situações são realizadas mecanicamente. Ressalta que, ao focar as crianças de zero a três anos,

percebe-se que o cotidiano educativo está de tal forma naturalizado que, para além das situações de educação e cuidado com o corpo, poucas são as demais situações vivenciadas (p. 10).

O automatismo nessas atividades obedece a um funcionamento institucional regido pelo tempo e espaço disponíveis. Batista (2001), escrevendo sobre o proposto e o vivido em relação ao dia-a-dia da creche, destaca que há certa rigidez nas atividades propostas

às crianças, sendo que essas têm por objetivo prever os acontecimentos e dirigir e organizar o tempo e o espaço. No entanto, essa atitude vai de encontro com a prática natural da criança, constituída pela

simultaneidade de ações em que a participação corporal, gestual, cognitiva, motora, emocional, afetiva e individual se dão de forma indissociável. A lógica inerente à organização do tempo e do espaço da creche não valoriza as vivências simultâneas e plurais constitutivas da criança pequena (p. 14).

Histórica e culturalmente, a criança pequena é vista como um ser que deve ser cercado de cuidados de modo a proporcionar um desenvolvimento sadio, principalmente o relativo ao seu estado de saúde x doença e físico (AMORIM, YAZLLE E ROSSETTI-FERREIRA, 2000; PRATES E OLIVEIRA, 2001; FELIPE, 2001, COUTINHO, 2002, CUNHA E CARVALHO, 2002), posicionando o cuidar como sinônimo de atividades de higiene, alimentação e sono.

Atualmente, tornou-se essencial a atenção em relação aos aspectos sócio-emocionais que envolvem o desenvolvimento dessa criança. Cada vez mais, seja pela formulação das leis, seja por um avanço das pesquisas na área, os profissionais que lidam com essa faixa etária são convidados a dar especial atenção ao contato que estabelecem com essa criança, tanto corporal como verbal. Coutinho (2002), ao discutir as atividades de cuidado e as de educação, propõe que se encontre, nas primeiras, espaços para a valorização de momentos de interação que podem ser considerados no âmbito da educação.

A discussão da intersecção entre as atividades de cuidado e educação resulta em uma Educação Infantil com características próprias, na qual cuidar não deve seguir o modelo da família e educar não pode ter o mesmo modelo que a escola; pois, além do desenvolvimento de formas de pensar, envolve formas de sentir, de fazer (com o corpo), de expressão e de manifestação de gostos (BUJES, 2001).

Cerisara (2002) destaca que as discussões nessa área têm por objetivo avançar na busca de um trabalho com um caráter educativo-pedagógico adequado às especificidades das crianças de zero a seis anos, sendo que a principal característica que deve ser levada em conta é a dualidade cuidar e educar.

Essa proposta pede que sejam revistos os espaços para o desenvolvimento das atividades, os tempos da rotina e a elaboração de um projeto pedagógica que oriente a ação da profissional junto às crianças. Segundo Oliveira, Z. (2002, p. 170)

o novo contexto educacional para a educação infantil requer estruturas curriculares abertas e flexíveis. Isso envolve nova concepção de currículo, entendido como trajetória de exploração partilhada de objetos de conhecimento de determinada cultura por meio de atividades diversificadas constantemente avaliadas.

Essa autora chama atenção para que as atividades diversificadas atendam a dois aspectos: “a individuação dos processos de aprendizagem e desenvolvimento, que ocorrem em ritmo próprio e de maneira singular a cada pessoa e para a variedade de situações que devem ser exploradas, fugindo da mesmice e de atos mecânicos” (p. 171).

Kuhlmann Jr. (1999, p. 57) destaca que,

se a criança vem ao mundo e se desenvolve em interação com a realidade social, cultural e natural, é possível pensar uma proposta educacional que lhe permita conhecer esse mundo, a partir do profundo respeito por ela. Ainda não é o momento de sistematizar o mundo para apresentá-lo à criança: trata-se de vivê-lo, de proporcionar-lhe experiências ricas e diversificadas.

Mas, como pensar nessa proposta educacional em uma rotina repleta de experiências relacionadas aos cuidados? Bujes (2001) defende a idéia que educação e cuidados na Educação Infantil são indissociáveis. Define educação como o processo de constituição dos sujeitos no mundo da cultura, no qual a criança não apenas absorve conhecimento, mas os produz e os transforma. Essa experiência da criança no mundo da cultura ocorre em um ambiente de cuidados, exigidos pela necessidade de sobrevivência da criança. No entanto, ressalta que esses cuidados não podem incluir apenas os primários

(alimentação, higiene e sono), mas também, preocupações com a organização da creche, horários, espaços, materiais, mantendo o respeito pela individualidade da criança. Ou seja, pensar em cuidados dessa forma, para a autora, é indissociável de um projeto educativo para a criança pequena.

Nesse contexto, há necessidade de revisão da prática pedagógica como um todo nas escolas de Educação Infantil, através da organização de projetos pedagógicos que objetivem o desenvolvimento integral da criança nessa faixa etária.

Oliveira, Z. (2002) considera que uma proposta pedagógica deve ser construída na relação entre o cotidiano da criança e a realidade social mais ampla, através da organização curricular. Segundo essa autora

o currículo não pode ser entendido como um plano individual predeterminado. É um projeto coletivo, uma obra aberta, criativa e apropriada para o “aqui-e-agora” de cada situação educativa. Ocorre com base na análise dessa situação, no estabelecimento de metas e de prioridades, no levantamento de recursos, na definição de etapas e atividades básicas, na reconstrução do projetado na interação (*inter-ação*) com as crianças, na verificação de aspectos do seu comportamento que se vão modificando no decorrer do processo. Envolve sensibilidade e uma visão de criança como alguém competente e com direitos próprios (p. 169).

Dessa forma, o projeto pedagógico que rege a instituição educacional é de extrema importância para a orientação de práticas educativas embasadas nas necessidades de sua clientela e na realidade na qual se insere, respeitando na criança os conhecimentos advindos do seu convívio com a família, com a comunidade e com seus pares (SOUSA, 1996).

No entanto, o que se observou nessa pesquisa foi a inexistência de um projeto pedagógico para trabalhar junto à creche. Wiggers (2001) estudou 46 instituições de Educação Infantil de um município brasileiro e observou que a maioria delas ou não têm um projeto pedagógico que norteie a prática junto ao público infantil ou, quando têm, tal projeto tende a um modelo de escolarização precoce, com aspectos comuns às propostas do Ensino Fundamental. As propostas confundiam e misturavam áreas de conhecimento e de

desenvolvimento indicando a necessidade de maior clareza sobre a organização do trabalho nessa faixa etária. Segundo essa autora, é necessário pensar em uma pedagogia para a Educação Infantil, não como preparatória para o ingresso no Ensino Fundamental, mas que valorize aspectos específicos da criança na faixa etária de zero a seis anos. Esses aspectos podem ser traduzidos na dualidade cuidado e educação.

O RCNEI se propõe como guia para a elaboração das propostas de trabalho nas instituições de Educação Infantil, oferecendo discussão de objetivos, conteúdos e orientações didáticas que deveriam facilitar a implementação de um trabalho de qualidade que garantisse o desenvolvimento da criança pequena. Esse documento conceitua esses dois objetivos comuns à Educação Infantil. Cuidar é entendido como

ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos. O desenvolvimento integral depende tanto dos cuidados relacionais, que envolvem a dimensão afetiva e dos cuidados com os aspectos biológicos do corpo, como a qualidade da alimentação e dos cuidados com a saúde, quanto da forma como esses cuidados são oferecidos e das oportunidades de acesso a conhecimentos variados (BRASIL, 1998b, p. 24).

Nota-se, nessa proposta, que o cuidado envolve aspectos afetivos, emocionais e cognitivos, estando intimamente relacionado com a proposta de educação. Segundo o RCNEI, educar significa

propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (BRASIL, 1998b, p.23).

Vincular o conceito de educar com o desenvolvimento da criança, ou melhor, ao favorecimento do desenvolvimento da criança em seus planos motor, cognitivo, perceptual, emocional e social como sugere o RCNEI, implica em haver planejamento das profissionais em relação às atividades que irão propor para as crianças. O texto diz que se devem *propiciar*

situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada, ou seja, é necessário planejar cada atividade para que seus elementos constituintes contribuam com o desenvolvimento da criança.

Contrapondo-se a essa visão, o conceito de cuidados adotado atualmente nas creches é outro. Nessas, espera-se dos profissionais disposição para limpar, alimentar, evitar riscos de quedas e machucados, controlando e contendo um certo número de crianças (CAMPOS, 1994; SOUSA, 1996). Dessa forma, cuidar e educar, que deveriam ser propostas de uma mesma prática pedagógica, tornam-se atividades dicotômicas.

Segundo Kuhlmann Jr. (1999), a instituição de Educação Infantil adquire sentido como um lugar de cuidado e educação numa perspectiva integrada, quando toma a criança como ponto de partida para a formulação de propostas pedagógicas. O RCNEI destaca essa relação entre os cuidados dedicados à criança e a educação, na medida que esses cuidados devem e permitem a exploração pela criança de seu próprio corpo, inicialmente através das sensações que provoca pelo manuseio das professoras e, aos poucos, já com a auto-exploração. Assim, os cuidados prestados à criança de zero a 18 meses são parte essencial da educação e desenvolvimento da criança. Impõe, em várias partes, a necessidade de respeito às capacidades e habilidades individuais, ao ritmo diferenciado de desenvolvimento e à essencial relação entre as crianças e as educadoras.

Quanto menor a criança, mais as atitudes e procedimentos de cuidados do adulto são de importância fundamental para o trabalho educativo que realiza com ela. Na faixa etária de zero a seis anos os cuidados essenciais assumem um caráter prioritário na educação institucional das crianças (BRASIL, 1998b, p. 16).

Mas o RCNEI está sendo utilizado, ou melhor, ele realmente favorece o planejamento de atividades para o berçário?

Embora dados do relatório sobre Educação Infantil no Brasil no período de 1994 a 2001 (A EDUCAÇÃO..., 2002) afirmem que o Referencial esteja sendo bem aceito, os dados

da presente pesquisa mostram que ele não colabora na organização do trabalho realizado junto aos berçários, seja pelo desconhecimento de seu teor pelas profissionais participantes, seja pela dificuldade de operacionalização e de conteúdo referente a essa faixa etária, averiguado na leitura desses documentos.

Em uma análise detalhada do conteúdo dos referenciais, buscando identificar as situações que se adequavam à clientela do berçário, constatou-se que grande parte das indicações (orientações didáticas) está associada aos cuidados de higiene, alimentação e sono e encontra-se no volume dois, concernente à Identidade e Autonomia.

Nessas situações de cuidados, o documento enfatiza várias vezes a interação que deve se estabelecer através do toque, das expressões, da fala, entre o bebê e quem está cuidando dele, assim como, a importância de incentivar a criança a tornar-se independente nessas atividades, conforme se mostrar capaz de sê-lo.

Os constantes cuidados com o conforto, que são efetivados pelas trocas de vestuário, pelos procedimentos de higiene da pele, pelo contato com a água do banho, pelos toques e massagens, pelos apoios corporais e mudanças posturais vão propiciando aos bebês novas referências sobre seu próprio corpo, suas necessidades e sentimentos e sobre sua sexualidade (BRASIL, 1998c, p. 16).

No parágrafo acima, é clara a relação entre o que é feito com a criança e o seu desenvolvimento pessoal e social. Porém, nessa faixa etária, essas condições não se desvinculam daquelas apresentadas no eixo de Conhecimento do Mundo, pois as atividades são as mesmas e devem ser pensadas de modo totalizante. O próprio texto refere-se, na página seguinte à citada acima, que o bebê, no contato íntimo com o outro, tem possibilidade de acesso ao mundo.

Essas pessoas não apenas cuidam da criança, mas também medeiam seus contatos com o mundo, atuando com ela, organizando e interpretando para ela esse mundo (BRASIL, 1998c, p. 17).

Assim, como era de se esperar, o segundo documento que se dirige com maior clareza a essa faixa etária é o referente ao movimento. Isso não significa que os outros não

tenham indicações para essa idade: eles o fazem, mas de forma mais limitada. Acredita-se que essa limitação está diretamente ligada à divisão em eixos, ou seja, não permite ao leitor a compreensão da criança como um todo.

Haddad (1998) faz uma crítica a essa dicotomia, enfatizando que na proposta espanhola, na qual se baseou o documento brasileiro, há uma distinção clara entre “âmbitos de experiência” e “áreas de conhecimento”, mas no RCNEI houve uma reorientação dessa idéia, dando prioridade às áreas de conhecimento.

Com a idéia fixa de antecipar conteúdos disciplinares, as autoras do RCN se dão ao direito de distorcer terminologias, objetivos, princípios e significados de documentos que tomam emprestados; de inventar termos novos sem explicitar seus significados; de tecer argumentações sem consistências; de dar explicações que não convencem; enfim, de propor estratégias para a ação educativa que não se afinam com as necessidades, interesses, capacidades e competências da faixa etária beneficiária, tampouco com as condições que se apresenta a realidade brasileira. Se esquecem até que os mesmos teóricos que utilizam para basear a proposta adotada nos ensinam que a criança de 0 a 6 anos está em fase concreta, pré-operatória, pré-categorial, o que significa a grosso modo que as capacidades de análise e síntese, de categorização e de conhecimento propriamente dito situam-se numa fase posterior, cabendo, portanto à etapa posterior da educação desenvolver-las. Ora, é essa compreensão que deveria ser garantida num documento que tem a importância de atingir milhares de cidadãs brasileiras, candidatas à Educação Infantil, ou seja, que a infância é uma etapa da vida cuja especificidade biológica, cerebral, física, emocional, psíquica difere da fase posterior e por isso requer tratamento específico (p. 17).

Se os mesmos eixos fossem apresentados conjuntamente, tratando da criança de zero a 18 meses, tomando por ponto de partida a Formação Pessoal e Social, possivelmente possibilitariam maior destaque ao desenvolvimento da criança e às particularidades do mesmo, inclusive porque, ao analisar objetivos, conteúdos e orientações didáticas de todos os documentos, é clara a inserção de uns dentro dos outros. O exemplo mais claro e literal diz respeito a certos objetivos, conteúdos e orientações didáticas relacionados a *Movimento*, idênticos a alguns especificados em *Identidade e Autonomia*.

Aqui, novamente Haddad (1998) colabora com o entendimento da dicotomia das propostas curriculares para o berçário:

enquanto na proposta espanhola o brincar perpassa todas as áreas, na brasileira é posicionado como eixo curricular distinto, como se conduzisse apenas ao desenvolvimento pessoal e social, não fosse também uma forma de conhecimento de si, do outro e do mundo, tampouco exigisse movimento e implicasse em ampliação do universo cultural. O movimento deixa de ser elemento intrínseco ao desenvolvimento, e se iguala ao brincar enquanto eixo curricular. O conhecimento de si e do outro está dissociado do desenvolvimento pessoal e social (p. 16).

Conclui-se dessa discussão que, embora os RCNEI se coloquem como um guia de orientação, ele se mostra completamente aberto, sem diretrizes que possibilitem o encaminhamento para propostas relacionadas às necessidades constatadas das crianças relativas à sua fase de desenvolvimento e capacidade para construir seu conhecimento da realidade. As mudanças propostas têm sua fundamentação diluída em um discurso difuso e repetitivo, ou seja, não têm energia para proporcionar e cobrar mudanças que realmente favoreçam a educação de qualidade na faixa etária de zero a 18 meses. Campos (2002b), ao discutir os desencontros e desafios relacionados à legislação, políticas nacionais de Educação Infantil e a realidade, afirma que os instrumentos legais, assim como a prática de planejamento, opta “por diretrizes amplas e a ausência de previsão de mecanismos operacionais efetivos que garantam a aplicação daqueles princípios na realidade, na direção implícita nos objetivos gerais” (p. 28).

Segundo Haddad (1998), a política de Educação Infantil reflete o entendimento que o governo tem sobre a socialização da criança e sua importância no desenvolvimento integral; se à família cabe esse papel, as instituições educacionais voltam-se para as crianças em idade mais próxima à escolar obrigatória, como preparação para essa etapa; se os assuntos de infância são vistos como investimento social, de responsabilidade de toda a sociedade, os sistemas escolares atendem à criança menor, focando seu desenvolvimento global. A política educacional para a infância coloca-se, no RCNEI, no primeiro caso, ligando a Educação Infantil ao Ensino Fundamental e desconsiderando aspectos específicos da infância. A autora ressalta que o RCNEI se coloca como extensão, no sentido descendente, da escola

compulsória, desconsiderando a especificidade da infância e vinculando a missão cuidar/educar a faixa etária. Assim, legítima que os programas para a criança menor de três anos

priorizem os cuidados básicos; recrutem profissionais com menor qualificação, condições de trabalho e remuneração; ofereçam um maior volume de serviços; e se destinem a uma parcela mínima da população, geralmente aquela que apresenta necessidades especiais (pobreza, trabalho materno, desorganização familiar etc.) (p. 6).

Essa relação da creche com o assistencialismo ainda é forte, permanecendo presente não só nos RCNEI, mas também no PNE (BRASIL, 2001b) que deixa claro que não é prioridade do setor a Educação Infantil e que, diante da realidade brasileira, a seleção para as vagas continuará sendo por critério sócio-econômico. Assim, a creche ainda escolhe suas crianças de acordo com a necessidade social da família, não reconhecendo um direito adquirido por lei (LDB) de que todas as famílias que desejarem que o Estado cuide e eduque seus filhos devem ter garantidas vagas em creches e pré-escolas públicas. Essa proposta, além de ainda não ser incorporada pelos que administram essas instituições, depara-se com a real falta de vagas para a inserção de todas as crianças que as solicitam. Cerisara (2002) destaca que

permanece a concepção de que as vagas das creches públicas devem ser preenchidas pelas crianças, cujas mães trabalham fora e ganham pouco. As vagas, portanto, permanecem apenas como direito das mulheres trabalhadoras que têm filhos e não das crianças (p. 4).

A creche ainda é tratada como instituição assistencial que deve cuidar das crianças enquanto sua família está indisponibilizada, o que inclui pais trabalhando fora, falta de condições materiais para subsistência dentro de casa e, muitas vezes, impossibilidade psicológica da mãe de criar uma criança. Rizzo (2002) bem pontua essa função da creche:

será, portanto, obrigação maior da creche prevenir os riscos de desenvolvimento decorrentes da substituição da figura da mãe por adultos despreparados e incompetentes para a realização efetiva de uma educação que integre também os aspectos afetivo e intelectual, como é o caso da babá e da vizinha mercenária, que vendem, exclusivamente, o seu serviço de “olhar” a criança na ausência da mãe (p. 16).

O caráter educativo da creche é comprometido por esse olhar assistencialista que coloca a criança como um ser com o qual se realiza atividades que propiciem seu bem-estar, que deve ser cuidado para ser devolvido para a família em “ótimo estado”. Ávila (2002) ressalta que a creche sempre foi educativa, mesmo quando se ligava à Promoção Social, o que, para a autora, é diferente de ter intencionalidade educativa.

A visão assistencialista da creche e, em especial do berçário, como substituta da família, influencia o papel desempenhado pelas profissionais que lidam com as crianças. Essa influência relaciona-se diretamente ao cargo que ocupam na estrutura administrativa da instituição.

Em Bauru há diferenças relacionadas à ambigüidade administrativa das creches: as profissionais do berçário, designadas como auxiliares de creche estão ligadas a SEBES e não à Educação. Ou seja, elas pertencem a um grupo distinto dentro da instituição educativa, sendo que essa distinção, inclui também diferenças de escolaridade, salariais, na duração da jornada de trabalho, no prestígio e auto-estima. Assim, ao mesmo tempo em que se impõe uma mudança de atitude perante a criança, respeitando sua individualidade e seu direito ao conhecimento e à cultura, obriga-se as profissionais a continuarem nas funções de manutenção do ambiente físico e material, excluindo-as das discussões concernentes às atitudes educativas provenientes dos documentos sobre Educação Infantil – RCNEI. Esses dados justificam a dualidade de funções apresentadas pelos berçários estudados, ou seja, vincula-se a duas secretarias com objetivos distintos, uma a assistência social e a outra, a educação, que tem dificuldade em conceber um trabalho conjunto, de intersecção entre os cuidados necessários para essa faixa etária e a educação intencional.

Outro aspecto proveniente dessa visão assistencialista é o papel de mãe assumido pelas profissionais do berçário frente às suas funções. As entrevistas realizadas nessa pesquisa mostraram claramente a força do ser mãe na definição de suas práticas, sendo que, na maioria

das vezes, o conceito de atividade educativa inerente às atividades de cuidado passava pelo olhar de mãe, ou seja, de educação para a disciplina e “bons modos”. Silva (2001) chama a atenção para o fato de que muitas das trabalhadoras das creches se identificam com sua função por possibilitar acionar seu próprio repertório sobre como deve ser a educação das crianças nessas instituições, pela proximidade cultural entre o ambiente de trabalho e o familiar, não significando que isso ocorra sem conflitos.

Essa confusão de papéis das profissionais pode ser vista também por parte da família, que acredita ser obrigação do berçário ficar e cuidar de suas crianças. A relação dos membros da família com as profissionais nem sempre favorece o respeito entre eles e a distinção de papéis: mãe x funcionária (que deveria ser professora).

Sousa (1996) ao estudar três creches, uma ligada à Secretaria de Educação e outras duas à Secretaria do Trabalho e Ação Social (uma comunitária e outra municipalizada), verificou que em todas a questão mãe x profissional apareceu, mas de maneira diferente. Na ligada à Educação, as profissionais eram encaradas como substitutas da mãe pela família, o que gerava desconforto entre elas. Já nas ligadas à Ação Social estava internalizado o comportamento de mãe substituta, reforçando a idéia de que cuidar da criança, provendo condições de higiene e alimentação, é a única necessidade e possibilidade de trabalho. A autora destaca que,

apesar de apresentarem um discurso baseado num insistente “além de assistir, a creche deve educar” raramente se percebe nas atitudes das auxiliares e no desenvolvimento das atividades a intenção educativa (p. 63).

Zanconato (1996) encontrou resultados semelhantes, assim como Ávila (2002) em um estudo de caso que tinha por objetivo descrever, analisar e discutir as práticas educativas no contexto das relações profissionais junto às monitoras de Educação Infantil e as crianças, num Centro Municipal de Educação Infantil de Campinas. Essa autora constatou que é de

grande relevância assumir que o educador infantil é um profissional do gênero feminino e os diferentes papéis assumidos por elas afetam a atuação docente.

Os processos de vida pessoal e familiar imbrincados na atuação docente trazem a experiência da maternidade como um componente nem sempre reconhecido na prática educativa. Esse componente pode não ser determinante, mas ele está presente e interfere no agir profissional (p. 8).

Cerisara (2002) e Kramer (2002) reforçam essa idéia e denunciam os vieses gerados por ela, que comprometem a identidade e valorização dessas profissionais:

as atividades do magistério infantil estão associadas ao papel sexual, reprodutivo, desempenhado tradicionalmente pelas mulheres, caracterizando situações que reproduzem o cotidiano, o trabalho doméstico de cuidados e socialização infantil. As tarefas não são remuneradas e têm aspecto afetivo e de obrigação moral. Considera-se que o trabalho do profissional de educação infantil necessita de pouca qualificação e tem menor valor. A ideologia aí presente camufla as precárias condições de trabalho, esvazia o conteúdo profissional da carreira, desmobiliza os profissionais quanto às reivindicações salariais e não os leva a perceber o poder da profissão (KRAMER, 2002, p. 125).

Esse quadro foi construído historicamente, no decorrer da organização das instituições educacionais no Brasil. Mazzilli et al. (2001) apresentam a evolução do conceito de cuidar e educar em relação à creche, assim como da função do profissional que ali atua. Nas décadas de 60 e 70, estas instituições tinham como objetivo a guarda da criança enquanto a mãe exercia uma atividade remunerada, sendo um espaço para recreação. Nessa situação o profissional era tido como recreacionista ou pajem. Com a Constituição de 1988, introduz-se as funções educativas, ampliando os conceitos de cuidado e guarda. O profissional que atua na instituição passa a ter um papel educador. A partir de 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases (nº 9394) integra-se as funções educativas e de cuidados e o papel do profissional de Educação Infantil passa a ser o de professor. No entanto, observa-se que essas mudanças demoram a acontecer e necessitam de revisão nos valores dos atores dessa história, inicialmente, dos administradores que poderão possibilitar aos executores valorização e reorganização da prática, com mudança nos conceitos, pré-conceitos e, finalmente, atitudes.

Os dados encontrados na presente pesquisa mostraram que existe interesse em melhorar a forma como as atividades são ofertadas, mas a falta de conhecimento específico sobre o desenvolvimento da criança, a falta de pessoal, tempo e de oferta de cursos que permitam tal aprendizagem são fatores impeditivos para essas mudanças, além da dificuldade em alterar a rotina, o conhecido, o que já estava dominado e funcionando. Como ressalta Batista (2001, p. 11),

para os profissionais da creche que estão dia após dia, semanas, meses e anos, mergulhados na prática, vivendo e convivendo com as crianças pequenas sob a determinação de uma rotina diária que lhes é tão familiar, torna-se difícil perceber os limites e as possibilidades que ela possa ter.

A falta de recursos físicos e materiais na creche, proveniente da má distribuição de recursos para a Educação Infantil agrava ainda mais esse quadro. Mudanças estruturais e materiais demandam recursos financeiros que, geralmente, não são dispensados à creche e, menos ainda, ao berçário. Vários autores discutem a questão do financiamento para a Educação Infantil (BARRETO, 2002; CAMPOS, 2002b; GUIMARÃES, 2002). Nascimento (1999) ressalta que a creche, na medida em que não há uma fonte de recursos específicos para sua implementação e por ter um custo bastante elevado por suas características, corre o risco de ficar negligenciada nas redes municipais de ensino, atuais responsáveis pela Educação Infantil.

Cerisara (2002), ao abordar a cessão de financiamento para a Educação Infantil por parte do governo, destaca que a Educação Infantil ficou sob a responsabilidade dos Municípios; porém, nenhuma Lei regulamenta quanto deve ser dispensado para sua reorganização, ou seja, mudança da Secretaria da Assistência Social para a de Educação e formação de pessoal capacitado para a atuação com essa população. A autora destaca também, que a Portaria nº2.854 de 2000 indica que enquanto o atendimento às crianças pequenas não passar para a responsabilidade das Secretarias de Educação, os programas de assistência social continuarão recebendo financiamento para a manutenção desse serviço. Nunes (2002)

faz uma análise sobre a incorporação da Educação Infantil aos sistemas municipais de ensino e adverte a necessidade de articulação e parcerias de todas as instâncias que atuam na esfera pública local, promovendo assim sua ampliação, fortalecimento e democratização.

Esse embate entre assistencial e educacional no que concerne às questões administrativas pode levar a prejuízos na definição de uma política de qualidade para a Educação Infantil (ROSEMBERG, 2002a; CREPALDI, 2002; ROSSETTI-FERREIRA, RAMON E SILVA, 2002; CRAIDY, 2002). Em muitos países nos quais a política de Educação Infantil tem apresentado bons resultados, há vinculação da área com o setor de assistência (CREPALDI, 2002; ORGANIZAÇÃO..., 2002).

O que se constata dessa discussão é que há necessidade de um trabalho coletivo que permita um diálogo entre assistência e educação de modo a respeitar os avanços que a história da Educação Infantil no Brasil fez, através das pesquisas na área, da mobilização da sociedade civil e das mudanças políticas (ROSEMBERG, 2002a). Como ressalta Credidio (2002, p. 94), é importante

se ater a uma visão contextualizada da criança e lembrar que a qualidade da vida dela não pode ser vista de forma isolada de seu contexto social, por estar profundamente conectada a outras esferas da sua existência, particularmente com a qualidade de vida de seus pais ou de seus responsáveis e o grau de satisfação deles em relação aos vários papéis que desempenham enquanto mulheres, homens, mães, pais, trabalhadores, cidadãos etc. Da mesma forma, as políticas públicas de atendimento à infância não podem ser analisadas isoladamente de outras políticas que afetam direta ou indiretamente à família e que têm por objetivo possibilitar aos indivíduos serem e sentirem-se bons e satisfeitos enquanto pais, trabalhadores, cidadãos e, enfim, seres humanos dignos.

Com isso, não se quer desprezar o avanço na legislação ao apreciar o aspecto educacional no atendimento à criança da creche, que deve provocar mudança nos olhares dirigidos ao serviço oferecido sem desconsiderar, entretanto, o papel das diferentes áreas na oferta de uma Educação Infantil de qualidade, que conjugue os cuidados, inerentes a essa faixa etária, a um projeto com intencionalidade educativa.

Os resultados da presente pesquisa mostraram que o brincar, única atividade considerada como educativa, esbarrava nessa falta de conhecimento sobre o desenvolvimento da criança e as habilidades que poderiam ser desenvolvidas, aqui incluídas as de linguagem, motoras e percepto-cognitivas. O brincar era considerado parte natural da vida da criança e, como tal, acontecia desvinculado de planejamento e objetivos, resultados esses também encontrados por Azevedo e Schnetzler (2001). O quadro observado em relação ao brincar era agravado pela falta de planejamento pedagógico e de estabelecimento de objetivos para essa faixa etária, dificuldades materiais e de organização da rotina. Esses dados são preocupantes quando se considera que nos primeiros anos de vida, o adulto serve como modelo e provedor da brincadeira da criança, sendo uma figura fundamental para o seu desenvolvimento emocional (PEREIRA E EMMEL, 1999). Segundo Oliveira, Z. (2002, p. 160)

ao brincar, afeto, motricidade, linguagem, percepção, representação, memória e outras funções cognitivas estão profundamente interligados. A brincadeira favorece o equilíbrio afetivo da criança e contribui para o processo de apropriação de signos sociais. Cria condições para uma transformação significativa da consciência infantil, por exigir das crianças formas mais complexas de relacionamento com o mundo.

Definir função ou objetivos para o berçário, que na prática devem ser operacionalizados, pode não propiciar mudanças efetivas na prática. Essa operacionalização ocorrerá através das ações das profissionais no cotidiano das atividades desenvolvidas no berçário.

Barbosa e Horn (2001) consideram que as formas como se pensam e se processam as ações devem ser adequadas para superar e desmistificar a dicotomia que ocorre entre o cuidar e o educar, pois todos os momentos na Educação Infantil podem ser pedagógicos e de cuidados.

Essa idéia está expressa no texto da LDB referente à finalidade da Educação Infantil: promover o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Ou seja, quando se pensa em

desenvolvimento nessas áreas, está se referindo a uma criança que se insere em um contexto e que nele desenvolve habilidades e competências. Essa interação direta entre o ser biológico e o ambiente se dá através da atividade. Por atividade entendem-se todas as situações cotidianas que envolvem a criança, carregadas de significados e passíveis de serem re-significadas de acordo com a sua percepção. Isso implica que desde pequenina a criança, ao ser manipulada, constrói uma idéia do mundo que a cerca, a partir das sensações e da gradual ação voluntária sobre os objetos. Daí torna-se necessário assumir que todas as atividades propiciadas no berçário, sejam essas discriminadas como cuidados ou educação, estarão influenciando diretamente o desenvolvimento da criança, nos seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, como ressalta a Lei.

Para que esse entendimento ocorra, a formação dos profissionais deve ser encarada com prioridade (BARROS ET AL., 1999). Há ainda que se considerar a realidade brasileira, relativa à formação dos profissionais que estão na creche, em especial no berçário, que não contempla a educação das crianças de zero a três anos (KISHIMOTO, 1999; OLIVEIRA, 2001; ÁVILA, 2002; LEITE, 2002).

O Ministério da Educação estipulou prazos para a formação dos profissionais que já estavam na prática, mas não norteou o que esperava dessa formação. Palhares e Martinez (1999, p. 09) discutem o RCNEI e indicam que ele pressupõe um

educador altamente qualificado, capaz não só de analisar tipos de brincadeiras e efetivá-las, considerando o potencial da atividade da criança, como também de prosseguir com a estimulação após cada resposta individual (...).

No entanto, a realidade mostra que não é esse o quadro do presente. Até hoje, em muitas creches, as profissionais que lidam com o berçário não têm sequer formação de segundo grau (CERISARA, 2002). Essa é uma realidade nas escolas de Educação Infantil do governo e, também, nas escolas particulares, conforme mostra estudo realizado por Barros et al. (1999).

Rosemberg (2002b) faz uma análise das forças que atuaram na gestão da Educação Infantil no Brasil e cita que houve grande crescimento dessas instituições na década de 70 e 80, seguindo um modelo de baixo investimento público de recursos, propiciando o aumento do número de profissionais sem formação.

Esse quadro é mais grave quando se enfoca o berçário, como pode ser visto nos resultados obtidos em relação às características pessoais das participantes dessa pesquisa. Esses resultados também foram comentados em outros estudos (CAVICCHIA, 1993; SOUSA, 1996; ZANCONATO, 1996; MARANHÃO, 2000; OLIVEIRA, 2001; LEITE, 2002; KRAMER, 2002). De Vitta, Sanchez e Perez (2000), numa pesquisa junto a berçários de escolas infantis particulares e filantrópicas de Bauru, verificaram que mais da metade das 19 participantes tinham até 2º grau, 10,5% cursaram o magistério e 36,8% tinham superior incompleto.

Segundo dados apresentados no relatório sobre Educação Infantil no Brasil (A EDUCAÇÃO..., 2002) apenas 13% das funções docentes das creches são realizadas por professores com nível superior. Outro dado fornecido por esse documento relaciona-se ao número de trabalhadores voluntários em cargos de direção ou vice-direção (sete mil estabelecimentos dentre as mais de 10 mil escolas infantis filantrópicas ou comunitárias).

Nas creches comunitárias, o número de voluntários na área pedagógica é mais preocupante, pois estes estabelecimentos não estão obrigados a prestar contas sobre o trabalho que está sendo organizado, assim como não possuem fiscalização do órgão responsável pela educação: “considerando que existem mais de 6 mil creches filantrópicas ou comunitárias no país, verifica-se que cerca que 1,7 mil estabelecimentos integram voluntários trabalhando na área pedagógica, seja na coordenação, na orientação e/ou no ensino” (A EDUCAÇÃO..., 2002, p. 13). O mesmo documento não relata e parece não saber qual a formação e a capacitação que esses voluntários têm para estarem atuando nessas funções. Verifica-se,

assim, que não só a formação do pessoal que atua diretamente com a criança deve ser discutida, mas também a formação e a resultante competência de quem dirige essas instituições.

Nascimento (1999), ao discutir a inclusão das creches e pré-escolas nos sistemas educacionais, ressalta que a abrangência da LDB circunscreve-se ao perfil escolar do professor, deixando fora deste parâmetro legal os demais profissionais que atuam no cotidiano das instituições de Educação Infantil e que não têm formação específica.

Com isso constata-se que todas essas modificações nas leis não afetaram necessariamente a prática, pois a formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil traz consigo muitos problemas a serem resolvidos, tanto em termos de efetivação como em qualidade (AZEVEDO E SCHNETZLER, 2001; SILVA E ROSSETTI-FERREIRA, 2000).

E, a criança com necessidades especiais, como se inclui nesse contexto?

A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM NECESSIDADES ESPECIAIS NO BERÇÁRIO

Nesse capítulo são apresentadas e discutidas as concepções referentes à criança com necessidades especiais e à sua inclusão na instituição educacional na faixa etária de zero a 18 meses.

As concepções sobre deficiência e inclusão

Ao serem questionadas sobre a possibilidade de inclusão da criança deficiente no berçário, as profissionais mostraram insegurança, principalmente refletindo a falta de conhecimento sobre as deficiências. Dessa forma, foi possível identificar fortes contradições nas respostas dadas por cada uma das entrevistadas.

É difícil um deficiente, ó, não é impossível, mas é difícil. Uma criança deficiente, totalmente dependente, porque eles são. Um autista, até eu concordo que poderia frequentar, mas um deficiente físico total, é difícil de você misturar ele com outra criança completamente eficiente, a atenção teria que ser redobrada, porque a idade mental de um deficiente de 40 anos é de 5, certo? (...) um bebê deficiente já é difícil no começo, (...) não é impossível desde que tenha mais pessoas para cuidar dessa pessoa especializada: 'olha, eu vou te dar um curso assim, assim, assim, para você cuidar desta e desta'. Ai tudo bem, não é impossível.

Observou-se que a experiência prévia com indivíduos deficientes, de cada entrevistada, influenciou nas respostas, ou seja, nos conceitos sobre deficiência e sua inclusão na instituição educacional.

(...) eu fico até triste de conversar, isso me choca, você vem trabalhar com crianças normais, então quando os bebês chegam aqui, muitos abrem o olho, olha, então cada movimento dele diferente que ele dá é uma conquista, é uma realização que você passa a ter. Agora eu nunca tive contato, mas deve ser muito triste você trabalhar com uma criança que é um bebê, mas que fica ali, do jeito que você põe, ali ele não apresenta nada de novo.

A (criança) cega eu já não sei te responder porque eu nunca trabalhei, não tenho experiência neste campo. (...) então a criança de um ano e meio para a criança normal, não faz quase nada, tenta mas não consegue. Emite grunhidos, não consegue falar. Vai falar bem mais tarde, algumas, algumas têm movimentos, algumas não. Algumas conseguem ficar de pé, mas não conseguem se locomover, algumas conseguem, depende do grau de deficiência né.... eu prestava assistência (já trabalhou no Hospital das Clínicas em SP). Eu comecei a fazer auxiliar de enfermagem para esta área (...)

O deficiente, ele cabe em qualquer lugar, eu tenho na minha casa (um irmão) como experiência própria, não tinha nada de diferente para ele, e o que foi desenvolvido para ele foi o que? Foi o coração, foi amor, foi carinho, então ele cabe em qualquer lugar. (...) não vejo (a diferença), tanto que o nosso lá, diziam que ele não ia andar e ele andou por muito tempo, ele andou, ele foi para escola porque as professoras lá da escola da minha cidade não excluíram, deixaram ele freqüentar junto comigo, ele aprendeu a escrever e a ler, e ele é deficiente físico e mental comprovado desde que nasceu. (...) Eu nunca aceitei pela fase que nós tivemos com meu irmão que freqüentou a APAE, ele não se deu bem na APAE, por que? Porque foi colocado como se fosse assim: tudo diferente num lugar diferente e todos os outros num outro lugar. Então foi quando a minha mãe que com 2 meses ela percebeu que aquilo estava errado. Está certo que a professora que insistiu para levar disse que lá ele teria condições de desenvolvimento. Nós conseguimos um desenvolvimento muito melhor com ele dentro de casa e a nossa vida não era de ter condições financeiras não, foi desenvolvimento mesmo ali de vontade, de amor, de carinho e de força, que até hoje é. Você vê, ele com toda essa dificuldade, você pede para ele levantar o corpo da cadeira para você colocar a fralda, ele faz esse esforço, então quer dizer, porque ele vai ser visto diferente?! Ele não precisa.

Esta última resposta foi especialmente interessante por tratar-se de uma pessoa que tinha na família um indivíduo adulto com deficiência física e mental, mostrando-se inteiramente a favor da inclusão e colocando o deficiente como igual ao indivíduo normal. Nessa defesa, acabou por apresentar uma série de contradições, principalmente quando apontava as dificuldades da inclusão, mas ao mesmo tempo dizia que elas seriam vencidas através do “coração, do carinho”. Conseguiu apontar dificuldades mais específicas ao falar das deficiências sensoriais, pois com essas não tinha experiência prévia, havendo, segundo a profissional, necessidade de conhecer um método para lidar melhor com essas pessoas:

Eu sou feia, você é bonita, a outra é bonita, a outra é feia, mas é nosso jeito, então eles também são iguaizinhos, eles não têm diferença nenhuma. Agora assim, para trabalhar com um cego e um surdo, também eles não são diferentes, mas só que a gente... com carinho eu sei que a gente vai conseguir, mas a gente teria que ter assim algum, acho, método, alguma coisa para conseguir dialogar, eu tenho certeza que isso vem, vem de dentro de você, espontâneo ele vem, se chegar a vir aqui, vem, porque ele é visto igualzinho, como os outros.

Algumas dificuldades ou preconceitos explícitos (fortemente relacionados à experiência pessoal) foram:

- Deficiente mental apresenta agressividade;

(quanto ao deficiente mental) tipo assim... se ele ficar muito agitado, como que eu vou lidar com ele? Se ele ficar tipo assim, agressivo, nervoso, como é que eu vou acalmar ele?

- Deficientes mental e auditivo são mais difíceis para trabalhar por terem dificuldade de entendimento e comunicação;

Como que a gente vai trabalhar com uma criança (deficiente) mental dentro do berçário, sem ter um preparo? De tratar assim... de quando você pode estar falando com ela, ensinando ela, nessas partes. Porque é muito difícil você ensinar uma criança (deficiente) mental, como você vai falar 'essa é azul' para ela? (...) acho que não seria bom para a gente nem para a criança.

Aí um surdo já precisava (de alguém especializado), como a gente vai se comunicar com ele? Agora o cego... Assim, mas aí ele vai falar, então dá para a gente perguntar o que ele quer, agora o surdo já tinha que ficar, aí precisa um... da gente estudar como que vai comunicar com aquela criança.

- Criança com Síndrome de Down não é definida como deficiente mental, sendo um dos mais fáceis de serem incluídos (em uma das creches já existe uma criança com Síndrome de Down incluída no maternal);

(a Síndrome de Down) seria mais maleável do que o deficiente.

A criança Síndrome de Down raciocina bem sim, a gente fala com ela, ela sabe o que a gente está falando para ela, se a gente fala assim: 'ó você vai sentar aqui e ficar pensando no que você fez para o seu

amiguinho', ela vai sim, vai entender sim, que... dá para ver nos livros, na palestra que teve na escola, essas crianças não são um bicho de sete cabeças, elas sabem distinguir o que é certo e o que é errado.

- O trabalho com crianças pequenas (bebês) seria mais afetado por diferenças físicas e sensoriais do que pela deficiência mental.

(de seis meses a um ano, a criança com deficiência física teria que ser tratada diferente) porque o deficiente não ia ter quase coordenação, se tivesse seria muito pouca, o normal já teria todos os movimentos. A atenção seria redobrada também para esse bebê.

Algumas respostas mostraram-se, de início, resistentes à idéia da inclusão, permeadas por exemplos ligados a agressividade do deficiente, à não evolução no desenvolvimento, à necessidade de atenção exclusiva. Em algumas respostas, componentes emocionais tais como sentimentos de compaixão, medo da morte eminente das crianças apareceram. Estes conceitos apresentados nas respostas, no entanto, não pareceram limitantes do processo de inclusão, apenas mostraram a necessidade de um trabalho mais específico para facilitar a reflexão sobre o tema.

Todas as profissionais, após maior contato com o tema, propiciado pelas questões da entrevista, salientaram que para que o processo de inclusão pudesse ocorrer, seria necessário melhor treinamento em relação às necessidades específicas da criança deficiente e salientaram que deveria haver aumento no número de profissionais, assim como mudanças físicas e estruturais para que o atendimento fosse de qualidade. Essas duas reivindicações foram comuns para o berçário de um modo geral e reforçadas pela diretora das creches.

Se tivesse, como fala, não um especialista, uma pessoa acima que podia ajudar, estar ali todo dia (...) uma preparação... se uma funcionária tivesse um preparo maior, um curso maior.

Com o pessoal que está ali dentro, eu acho que não (não é possível a inclusão). Não, porque é como eu disse para você, a gente faz ali o que aprendeu, a gente faz porque fez com os filhos, a gente não tem preparo nenhum, como na parte da criança perfeita, agora uma criança assim, com qualquer outra deficiência já era mais complicado e, eu acho que teria que ter um preparo.

Mas a escola tem que ter estrutura para você trabalhar. Porque você põe uma criança que é deficiente, que chuta, que morde, com dois funcionários, para você cuidar não tem como, entendeu? Se é uma criança especial, você tem que tratar ela de igual para igual, mas de repente o comportamento dela pode agredir outras crianças. Então a escola tem que ter estrutura. Eu não tenho discriminação, eu acho que ela pode estar, mas desde que tenha estrutura, no sentido de funcionário, de estar atento. (...) E se é deficiente físico, também tem que ter espaço para você andar com a cadeira de rodas. Não tem como, tem que ter os materiais adequados para você estar trabalhando com ele.

A questão da inclusão elaborada para a entrevista foi feita também sob o prisma da criança, ou seja, que benefícios e prejuízos existiriam para a criança o processo de inclusão. Apareceram contradições quanto à criança com necessidades especiais frequentar ou não a escola, mas em todas as repostas, com pequenas variações, a criança se beneficiaria, principalmente por ter contato com outras crianças, fato que possibilitaria seu desenvolvimento.

(...) com esse negócio de inclusão, né, seria excelente ela vir porque, mas eu não sei até que ponto, acho que precisava você, em primeiro lugar, conhecer as circunstâncias que ela vive em casa. Agora, de um modo geral, eu acho que seria bom sim, viu, participar, porque a criança desenvolve mais, lógico, evidente e eu acho que seria muito bom, a criança com problemas participar da creche, mas dentro de um lugar que tivesse pessoal especializado em, não tão assim, não tipo APAE, mas um pessoal que tivesse condição, né, porque a gente, eu não sei como a gente seria, porque aí, sei lá se teria que ter um cuidado especial, porque se for para tratar com uma criança normal, assim a gente... Agora se tiver algum problema assim, não sei como seria.

(...) ela ia se desenvolver e ao passo que, e eu acho que assim, ela tem que conviver com outras crianças normais, porque se ele só ficar no meio de crianças como ela, ela não vai, isso não vai provocar o desenvolvimento dela (...) a família é sempre bom, dependendo da família né, porque às vezes a família fica com a criança em casa pelo fato de que quer ajudar, que quer tratar, mas tem família que fica porque tem vergonha da deficiência da criança, aí não é uma boa. Porque aí, a criança vai se sentir pior e não vai desenvolver, vai estar sempre naquilo ali. Agora, uma família tipo, assim, estruturada, é lógica que a família seria melhor que o berçário.

Eu acho melhor ela vir meio período para o berçário e o resto da tarde ela ficar com o pai e mãe. Ela vai estar com as outras crianças, mesmo no caso da dificuldade dela, ela está no meio das crianças, pode não estar enxergando, mas está brincando, pode não estar escutando mas pode estar outra criança ali perto, que é aquele convívio social.

Ela tinha que vir para a escola, porque daí a outra criança, acho que motiva ela, no choro, no grito, se ela não sabe acho que ela aprende. Porque como eu já falei para você, tem hora que eu acho que o meio influencia, (...) tem hora que outras crianças influenciam.

É dentro de casa é ótimo, mas o berçário também faz parte, dentro de casa é uma vida de adulto. (...) desde que, que nem eu falei, desde que ela não seja vista com outros olhos e desde que para trabalhar com ela você trabalhe como você trabalha com os outros, com bastante coração, o serviço só é bem vindo, só é bom quando o coração trabalha junto.

Vai depender muito da família. Tem família que não liga, agora tem família que liga, que cuida, mas tem umas que a gente vê que não cuida, a criança fica lá jogada (...) a gente está aqui a gente vai cuidar, é preferível (a profissional estava falando da criança deficiente, mas depois generalizou a resposta, pois acha o mesmo para a criança que não tem deficiência).

No discurso das profissionais, existem diferenças entre as crianças ditas normais e as que são consideradas portadoras de deficiência, sendo que essa se manifesta, principalmente, quando a criança se comunica ou já possui independência suficiente para agredir outras crianças, ou ainda quando “não é capaz” de aprender conceitos formais como cores. Alguns exemplos sobre as dificuldades na inclusão e diferenças entre normais e deficientes referiam-se a indivíduos adultos ou crianças mais velhas, não sendo aplicáveis para a faixa etária em questão. Ou seja, foi possível observar claramente que essas não são características do berçário: no período que a criança o frequenta, sua comunicação não ocorre por meio de palavras, possui pouca independência para ir e vir ou para elaborar agressões físicas ou verbais e os conceitos formais não são objetivos de aprendizagem, como se constatou na descrição feita pelas profissionais das atividades oferecidas durante a rotina. As

próprias profissionais deixavam isso claro quando convidadas a pensar nas diferenças existentes entre as crianças normais e deficientes, nessa idade. Diziam que não havia muitas.

É interessante destacar que durante o período de observação algumas crianças novas foram introduzidas no berçário, provocando o direcionamento da atenção das profissionais em relação às características individuais, principalmente no sentido de avaliar se a criança era bem tratada em casa.

Uma dessas crianças, logo ao entrar, provocou suspeita em relação à sua “normalidade”, pois apresentava comportamentos diferentes dos esperados, como movimentação contínua da cabeça, não ficar sentado (já tinha nove meses), dificuldade para aceitar a alimentação, dificuldade de interação com as profissionais. Discutiu-se a possibilidade de deficiência visual e falta de estimulação no ambiente familiar. As opiniões eram bastante diferentes, não havendo consenso, já que as profissionais usavam como parâmetro as crianças do berçário, e cada uma delas estava em uma fase distinta, e sua experiência pessoal acerca do desenvolvimento infantil e das deficiências e suas características, que também eram diversas.

Apesar de toda essa discussão, a criança foi incluída na rotina do berçário e, aos poucos, se exigiu dela a maturidade correspondente às suas possibilidades, novamente tomando como parâmetro o desenvolvimento das outras crianças do berçário e a experiência pessoal das profissionais.

Concomitantemente, a mãe foi entrevistada mais minuciosamente e descobriu-se que havia tido problemas no parto e já tinha realizado exames neurológicos, mas não era acompanhada em assistência especializada no sistema de saúde. A diretora da creche encaminhou-a então para os serviços do bairro e a criança foi mantida no berçário, despertando nas profissionais os mais diferentes sentimentos, desde ser considerada absolutamente normal por algumas, o que desconsiderava suas diferenças aparentes, até ser

considerada deficiente. Nessa última situação, no entanto, as profissionais não acreditavam que houvesse necessidade da saída da criança do berçário, apenas apontaram para uma orientação específica de profissional especializado de modo a favorecer um melhor trabalho durante sua permanência no berçário.

Ainda, constatou-se durante as observações que outras crianças apresentavam desenvolvimento global aquém do esperado para suas idades cronológicas, possivelmente por serem pobremente estimuladas em suas casas pela falta de recursos sócio-econômicos e culturais e, também nesses casos, as profissionais apresentavam visões e opiniões diferentes quanto à percepção desses atrasos e formas de promover o desenvolvimento dessas crianças. Solicitavam constantemente da pesquisadora, auxílio para a realização de atividades que possibilitassem o progresso no desenvolvimento das crianças.

O processo de inclusão no contexto do berçário

As concepções que as profissionais têm da deficiência e o atendimento educacional às pessoas com necessidades especiais são importantes fatores que interferem no processo de inclusão. Foi possível constatar, na fala das profissionais e na observação de sua ação junto às diferenças apresentadas pelas crianças, que os conceitos de deficiência e de inclusão são influenciados pela experiência prévia.

As profissionais conseguem descrever e lidar com as diferenças existentes entre as crianças do berçário, mas os dados permitiram verificar que existe alguma dificuldade em visualizar o atendimento daquela com necessidades especiais, imperando nessa resistência conceitos prévios das profissionais, nem sempre reais quando se enfoca a criança de zero a 18 meses. Esses conceitos refletem idéias estereotipadas, exacerbando as dificuldades individuais verificadas na comparação entre pessoas deficientes e normais, dados esses também

encontrados por Beraldo (1999), De Vitta, Silva e Moraes (2002), Vitaliano (2003). Ou seja, a declaração explícita da deficiência da criança é um empecilho que surge pelo estigma causado.

Os dados encontrados por Beraldo (1999), em sua pesquisa junto a professoras do Ensino Fundamental com crianças deficientes mentais inseridas, mostraram mudança na percepção das participantes em relação aos alunos com necessidades especiais, após terem tido contato com o diagnóstico. Relataram grande preocupação com sua preparação e medo em prejudicar a criança. Outros fatores citados, que dificultam a inserção, foram medo pessoal e problemas de adaptação da criança na turma. De Vitta, Silva e Moraes (2002) realizaram uma pesquisa com o objetivo de verificar o conceito de educação de criança deficiente na faixa etária de três a seis anos e obtiveram resultados semelhantes, quanto aos fatores que prejudicam a inclusão, relatados pelas profissionais participantes.

Mrech (1999) mostra que ainda hoje o olhar médico sobre o deficiente sobrepõe o pedagógico, fazendo com que a deficiência seja sempre encarada a partir de uma comparação com o modelo de normalidade, assim como com o processo de desenvolvimento da criança normal. Amorim, Yazlle e Rossetti-Ferreira (1999) chamam a atenção para essa rotulação baseada nas características orgânicas das deficiências que acabam por encobrir as habilidades, potencialidades e capacidades dessas crianças e comprometem as ações educacionais junto a elas.

Dessa forma, para que haja mudança na forma de conceber a deficiência, há necessidade de debates voltados às concepções dos que estão na prática, possibilitando desmistificar os conceitos que têm relativos às necessidades especiais das crianças por eles atendidas. É interessante ressaltar que, na presente pesquisa, o fato de questionar as profissionais quanto às suas percepções sobre deficiência e inclusão, causou mudança no discurso proferido. Beraldo (1999) relata que as participantes de sua pesquisa pareciam aceitar

a inclusão de início e, com o transcorrer da entrevista, passavam a apontar as dificuldades encontradas nesse processo. Duas hipóteses foram sugeridas para explicar esse fato: ou as entrevistadas podiam não estar se sentindo muito à vontade no início da conversa ou passaram a pensar mais profundamente nas questões, conforme a entrevista ia acontecendo.

No caso dos berçários, ao se discutir o conceito de deficiência, verificou-se que a entrevista causou forte interferência nesse tema, sendo perfeitamente visível que a questão foi pensada e repensada e que as respostas dadas por cada profissional caminhou, na maioria das vezes de uma forte reticência, para uma reavaliação da situação com aumento das possibilidades de atendimento a essa população no berçário. Essa mudança pareceu decorrer de maior atenção sobre o tema, ocasionada pela entrevista.

Essas idéias pré-concebidas sobre as dificuldades em lidar com a criança com necessidades especiais refletem, na verdade, uma grande insegurança quanto à função que deve ser exercida junto à criança do berçário. Prova disso está nas dificuldades apontadas para lidar com crianças deficientes: ou as justificativas eram referentes a crianças mais velhas ou adultos, ampliando graus de incapacidades, dificilmente vistos no bebê que apresenta deficiência e que é passível de ser inserido no berçário, ou as incapacidades de aprendizagem definidas para essas crianças eram irreais para as atividades desenvolvidas atualmente nos berçários. Resumindo, em relação a essa criança deficiente, a função do berçário se difere no discurso, passando do assistencialismo, para as crianças classificadas como normais, para a estimulação do desenvolvimento, mostrando novamente a dicotomia referente à função do berçário.

Faltam estudos sobre a inserção da criança deficiente no berçário e o mesmo ocorre em relação aos outros níveis de ensino, sendo que os poucos dados disponíveis referem-se a relatos de experiências que não permitem avaliar as atuais condições da educação inclusiva brasileira (MENDES, 2002a).

Erwin e Schreiber (1999) defendem que a inclusão de crianças mais novas, com deficiências em ambientes naturais (que inclui ambientes familiares, assim como as instituições de cuidado e educação), onde convivam com crianças sem deficiências poderá promover experiência saudável e recompensadora, desde que com o suporte adequado.

Masini (1999), ao discutir as expectativas com relação à inclusão escolar do ponto de vista do educador, discute a inclusão responsável, na qual devem ser discutidas e analisadas as formas possíveis para que isso ocorra em benefício da criança deficiente, através de projetos educacionais que considerem a dialética teoria/prática. Para isso, é necessário que cada um reflita, a partir do conhecimento de seus limites pessoais e de formação, no que pode contribuir para a inclusão e que se verifique as reais condições e limites das escolas receberem essa clientela.

Atualmente, a discussão sobre a forma mais adequada de atender às necessidades educacionais especiais da criança tem tomado duas mãos diferentes (BUENO, 1999; MENDES, 2003). Em uma delas, defende-se que determinadas “categorias” de necessidades educacionais podem ser incluídas no ensino regular, enquanto outras não, tomando-se geralmente por base a limitação orgânica. A outra acredita que todas as crianças devem ser incluídas, ou melhor, inseridas, o que faria o sistema educacional se organizar para atendê-las.

Ferreira (1999), em texto que discute a sociedade inclusiva, chama a atenção para a configuração da escola inclusiva nessa perspectiva. Defende que uma escola que se propõe inclusiva deve atender a toda criança com necessidades especiais, sejam elas quais forem. Destaca que esse atendimento vai além de questões pedagógicas, de adaptação do ambiente físico, incluindo preparação emocional de professores e profissionais que estejam na escola, aquisição de aparelhos, contratação de profissionais da saúde, dentre outras necessidades, o que demanda investimentos financeiros, disponibilidade desses recursos e possibilidade de

adquiri-los e disponibilizá-los. Conclui que não há necessidade de todas as escolas se tornarem inclusivas para atender a reivindicação de uma “Educação para todos”,

desde que seja compreendida como sendo a proposta de uma “Escola para todos” o que, certamente, não deve significar uma “Escola única para todos” (p. 55).

Como destaca Bueno (1999), esse processo de inclusão da criança com necessidades especiais na escola regular deve acontecer a partir de uma profunda mudança no sistema educacional como um todo, já que sua ineficiência incide tanto sobre o ensino regular como o especial.

Quanto à inclusão no berçário, a presente pesquisa concorda com a idéia de que as crianças com graus de maior comprometimento dificilmente podem ser inseridos no berçário, pois nessa fase inicial (zero a 18 meses) estariam completamente envolvidos com tratamentos especializados, principalmente na área de saúde, o que não exclui a responsabilidade do fornecimento de estrutura de atendimento educacional especializado, no qual a criança tenha oportunidade de conviver socialmente com outras crianças. No entanto, quanto às crianças com menor comprometimento e as que possuem na sua história fatores que podem prejudicar seu desenvolvimento, não se vê empecilhos para sua entrada no berçário, desde que esse conte com o apoio necessário.

Esse entendimento vai ao encontro da proposta de educação para todos, que amplia a visão sobre o conceito de necessidades educacionais especiais contemplando o conjunto de indivíduos que se encontram à margem das oportunidades oferecidas pelo atual contexto sócio-educacional, contemplando também crianças que vivem na rua, hospitalizadas, que vivem em condições de extrema pobreza, de famílias nômades, minorias lingüísticas, étnicas ou culturais dentre outras (BUENO, 1999; AMARAL, 2003).

Oliveira, Z. (2002, p. 43) ressalta que

do ponto de vista do sistema educacional, lutar contra a exclusão social é ajudar a criança a ampliar, desde cedo, sua relação com o saber, a dominar diferentes linguagens, valores culturais, padrões estéticos e éticos e formas de trabalho baseadas em preceitos científicos, além de propiciar-lhe o conhecimento de algumas das tecnologias presentes em sua cultura. Nesse processo, cada criança se constitui como sujeito único.

Deste modo, a criança com necessidades especiais, pode participar das atividades do berçário, já que suas necessidades especiais são iguais às das outras crianças: atenção e atividades que possibilitem o desenvolvimento de capacidades e habilidades de acordo com seu ritmo próprio.

Os dados encontrados mostraram que as profissionais consideram que o trabalho envolvido no berçário exige uma postura diferenciada em relação a cada criança atendida, de acordo com a fase do desenvolvimento em que se encontra, ainda que não tenham esse conhecimento. Esse trabalho, no entanto, dilui-se na rotina de cuidados estabelecida no berçário, o que o torna tão individual quanto coletivo, na medida que o tempo e o espaço condicionam uma prática automática.

El-Khatib (2002, p. 268) lembra que

a qualidade do desenvolvimento depende das possibilidades que o contextualizam; não basta atender a suas necessidades “fisiológicas” de alimentação, sono, abrigo e higiene. A qualidade das relações estabelecidas com os adultos que cuidam dela é determinante para seu progresso.

Dessa forma, pode se pensar que a criança com necessidades especiais colocadas nesse contexto terá os mesmos prejuízos e benefícios que qualquer outra criança ali inserida, na medida que todas estão em processo acelerado de desenvolvimento.

El-Khatib (2002) se dirige à questão da inclusão da criança de zero a três anos e destaca que suas necessidades não são diferentes, ou seja, necessitam das mesmas coisas que as outras crianças.

O problema é que com elas não basta o “mais ou menos” para “garantir o mínimo”; são necessárias “algumas” condições para que ela se desenvolva; requer a somatória de condições a que tem direito toda e qualquer criança, mas que, na maioria das vezes, quase nenhuma tem, sendo a família duplamente penalizada, quando se vê obrigada a “levar como pode” o dever (não apenas seu) de responder por seu desenvolvimento (p. 270).

Ou seja, quando as atividades são feitas sem uma proposição de objetivos, sem conhecimento de suas partes constituintes e sua implicação para o desenvolvimento motor, percepto-cognitivo e sócio-emocional, é garantido o mínimo para o desenvolvimento de qualquer criança. Esse mínimo não é suficiente para as crianças com necessidades especiais, mas também não o é para as outras crianças de zero a 18 meses. Os aspectos para os quais deve se atentar, nas atividades definidas como cuidados na rotina do berçário, favorecem o desenvolvimento de toda a criança. Mendes (2002a) declara que descartar os alunos com necessidades especiais das classes regulares, inclusive em creches,

está condenando ao isolamento de seus lares muitos dos alunos que poderiam atingir melhores oportunidades educacionais, ainda que tal estratégia não envolva necessariamente o atendimento de todas as suas necessidades educativas especiais (p. 71).

No entanto, repensar as atividades de rotina, que devem ser programadas para serem também educativas e as variações que podem ser implantadas nesses momentos, considerando inclusive as indicações contidas no segundo volume do RCNEI, que trata das atividades de cuidados essenciais, priorizando o atendimento individual, de acordo com as características de cada criança, deve ser prática considerada para a inserção da criança com necessidades especiais, assim como para o desenvolvimento das que já são atendidas.

O mesmo serve para o brincar, ou seja, as atividades lúdicas devem respeitar o ritmo de desenvolvimento de cada criança e propiciar oportunidade para o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos diversos. Para isso, deveriam ser planejadas e contextualizadas, havendo um tempo e espaço para sua ocorrência. Segundo Silva (2003) as

escolas regulares diferem pouco das especiais em relação ao brincar, que não tem sido considerado como um

processo de construção de conhecimentos e de aquisição de cultura, nem como um processo de desenvolvimento global das crianças. Por isso, reduz a dimensão do brincar, limita as possibilidades, restringe os espaços lúdicos, a disponibilidade e a variedade de materiais lúdicos (p. 157).

Assim, a criança com necessidades especiais deveria ser respeitada também em sua individualidade, sendo que, como já foi dito, muitas crianças que apresentam fatores de risco para seu desenvolvimento já estão inseridas no berçário sem o conhecimento das profissionais que lá atuam.

Brown et al. (2000) observaram que a aprendizagem pré-escolar centrada na criança pode ser eficiente em ambientes inclusivos que permitam a interação do professor com a criança e dessa com seus pares, principalmente para o desenvolvimento de habilidades sociais. Sugere que os ambientes sejam divididos em “cantos” de aprendizagem que permitam à criança usar habilidades próprias de seu nível de desenvolvimento.

Erwin e Schreiber (1999) indicam dois aspectos a serem considerados no oferecimento de serviços para a criança pequena, interessantes para a organização da proposta de trabalho educacional: as expectativas para as crianças do grupo e as necessidades da criança com necessidades educacionais especiais para ter experiência positiva e similar. Ademais, faz considerações gerais para resguardar a finalidade e integridade de serviços que possibilitem a inclusão de crianças mais jovens, sem causar grandes interferências no andamento natural da rotina, dentre eles: fazer modificações simples na organização física do ambiente; considerar a idéia dos colegas de sala para solucionar dificuldades; considerar os direitos da criança em controlar o ambiente e sua própria vida; envolver as famílias na identificação de soluções.

Porém outros fatores, já citados pelas participantes da presente pesquisa como problemas da Educação Infantil, foram reafirmados como obstáculos no processo de inclusão: falta de materiais, de espaço físico adequado e de profissionais com formação adequada. De Vitta, Silva e Moraes (2002) destacam que os problemas mais relevantes, encontrados em seus estudos, que demonstraram interferir no processo de inclusão, foram a falta de estrutura física e material, falta de apoio pedagógico e falta de formação específica.

A atitude e a mobilização dos professores diante da possibilidade de inclusão e educação da criança com deficiência é influenciada pelos conhecimentos que têm sobre o assunto, assim como pela infra-estrutura física e humana que os apóiam nessa tarefa (p. 42).

Vitaliano (2003), em estudo com o objetivo de identificar as sugestões dos professores de escola regular para que esta melhor atenda aos alunos com necessidades especiais integrados, verificou que a capacitação de professores foi indicada com maior frequência, devendo esse ser o aspecto priorizado por ocasião da inserção desse público em classes regulares. Outros problemas destacados relacionam-se à estrutura física e material e apoio especializado.

Vários são os fatores que interferem na qualidade do trabalho educacional oferecido à criança no berçário, dentre eles as expectativas e diretrizes eleitas pelos governantes que influenciam a disposição de recursos materiais, físicos e humanos. A forma de pensar a criança nessa faixa etária, suas necessidades e as obrigações da família e da sociedade em relação ao seu desenvolvimento pleno norteiam a definição da função das instituições e a oferta de vagas, que podem ou não contemplar todas as crianças. Nas palavras de Sousa (1996)

garantir o direito à educação a todas as crianças de zero a seis anos tem sido a reivindicação principal neste final de século, como um direito que não se deve negar a nenhum grupo social. (...) Igualdade de oportunidades requer, portanto, mais que ampliação da oferta quantitativa; requer ampliação do atendimento com simultânea manutenção da qualidade (p. 105).

Contudo, a análise dos documentos atuais (PNE e RCNEI) permite verificar vários pontos de incongruência a esse respeito, traduzidos principalmente no direito de todas as crianças, desde seu nascimento, a cuidados e educação de qualidade, por ser nessa etapa que se estabelece as bases do desenvolvimento integral satisfatório contra a oferta de vagas à demanda social e falta de prioridade nas metas e objetivos estabelecidas junto à Educação Infantil e à especial, permitindo a continuidade nos desvios relacionados à função das instituições designadas para atender a esse público. Esses problemas refletem-se diretamente na atuação dos profissionais da Educação Infantil, pois as concepções da instituição, permeadas por suas próprias idéias sobre educação, cuidados, família e sociedade, serão determinantes para o planejamento e execução de sua atividade junto à criança. Portanto, a formação do profissional que irá atuar junto à diversidade de crianças inseridas no sistema educacional é uma questão a ser enfocada com primazia.

FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO BERÇÁRIO PARA UMA EDUCAÇÃO PARA TODOS

Os resultados da presente pesquisa apontam para aspectos relacionados à formação profissional que não podem ser desprezados, mas, ao contrário, devem ser resgatados e discutidos objetivando colaborar com a melhora na qualidade do trabalho desenvolvido nos berçários.

O desempenho das atividades de rotina pelas profissionais do berçário pouco ou nada se relaciona com uma formação apropriada para tal; ao contrário, por falta desta, elas se encontram no grande grupo de mão-de-obra teoricamente despreparada, de baixo-custo, cuja atuação é dirigida pela familiaridade que têm com crianças nessa faixa etária. A essas características soma-se a inserção das creches no setor da educação, sendo os berçários os únicos a não contarem com a disposição de profissionais desse setor, ou seja, continuaram vinculados à assistência social. Essa situação gerou uma forte dicotomia quanto à orientação das atividades desenvolvidas, reproduzindo e dando continuidade à dualidade cuidado e educação, muito discutida na Educação Infantil. Com isso, as profissionais tornaram-se um grupo à parte na instituição, não podendo participar das reuniões pedagógicas, exercendo a função de auxiliar de creche com atividades de limpeza e organização do espaço da instituição e não contando com os mesmos benefícios e status que os outros profissionais.

Ainda que houvesse um esforço da diretora das creches estudadas de proporcionar melhores condições de trabalho, contando inclusive com o interesse dessas profissionais, deparava-se na falta de possibilidades quanto à formação, recursos financeiros e materiais para essa faixa etária. Os cursos oferecidos pela SEBES, relacionados aos cuidados com as crianças, por sua vez, eram teóricos e desvinculados da prática. Nesse quadro, as profissionais organizavam sua prática baseada nas experiências pessoais, permeadas por conceitos preconcebidos – aqui significando concebido ou planejado sem maior reflexão, sem

fundamento sério (FERREIRA, 1995) – sobre o desenvolvimento da criança, suas habilidades, capacidades e necessidades especiais. Esse estado de conhecimento foi e é, também, o responsável pelo temor e sentimento de incapacidade diante da possibilidade da inclusão de crianças com deficiência no berçário.

A formação profissional é o ponto de convergência que, na reorganização da prática de Educação Infantil, deve ser priorizado. O exame desse tema poderá favorecer a formação de profissionais para o berçário que atuem junto às crianças cujas necessidades são especiais, independente de apresentarem ou não uma deficiência, de modo a respeitar, apoiar e estimular seu desenvolvimento global.

O primeiro aspecto que chama a atenção na discussão da formação de profissionais para o berçário é seu pertencimento à área de educação ou assistência social, geralmente com uma conotação excludente, sem possibilitar relação entre essas duas instâncias. Na verdade, é mais fácil ver a ligação necessária entre essas áreas na prática, tornando-se complexa sua análise em termos de formação. Sousa (1996) discute a formação do educador infantil mostrando que, enquanto as creches funcionavam como um equipamento de cunho social, bastava, à profissional, formação de “primeiro grau incompleto e algum treinamento”. Na medida em que essas instituições passaram a ser consideradas educacionais e de assistência, há necessidade de um profissional mais bem qualificado, sendo que “a visão que se tem da criança e da natureza e da função da Educação Infantil é fundamental para se determinar os objetivos esperados para a qualificação do profissional que atua nas instituições” (p. 121).

Oliveira (2001) fala sobre a influência das crenças e valores das profissionais em sua atuação e aponta para aspectos decorrentes de pertencer à área educacional ou assistencial, afirmando que na primeira a formação tende a ser mais interessante por oferecer à pessoa acesso a um ambiente regido por fundamentos ligados à educação.

Fazer parte de uma instituição educacional significa ter acesso, mesmo limitado, a um ambiente onde a educação se faz presente de forma explícita, incluindo a presença de outros profissionais que também participam do fazer educacional, de textos sobre educação, de discussões e cursos variados e de um maior ou menor incentivo para a ampliação de conhecimentos na área. (...) Comparando a formação e o contexto das educadoras de cada uma dessas áreas (educacional e assistencial), fica evidente que as educadoras que trabalham na área educacional têm maiores oportunidades de reelaborar seus valores e crenças sobre o desenvolvimento e a educação da criança dessa faixa etária devido à maior diversidade de informações e experiências aí encontradas (p. 92).

O relatório da UNESCO sobre Educação e Cuidado na Primeira Infância (ORGANIZAÇÃO..., 2002) ressalta que a visão que a sociedade tem sobre o trabalho com crianças determina o papel desempenhado pelas profissionais que estão nas instituições, influenciando as condições de salário, de trabalho e de formação. O documento é claro ao mostrar que a maioria dos países está organizando seus referenciais e repensando a formação dos profissionais para a Educação Infantil, que abarque todas as crianças, incluindo as com necessidades especiais. Destaca que os profissionais que atuam com bebês e crianças mais novas compõem a parcela mais comprometida, sendo observados, em quase todos os países, problemas similares aos citados nesta pesquisa, referentes à sua identidade, valorização e formação.

Em particular, a pessoa que trabalha com crianças mais novas no sistema de assistência social tem dificuldades em obter um reconhecimento público do caráter educacional do seu trabalho, além de ter o mais baixo nível de formação, menor acesso à formação continuada, salários mais baixos, piores condições de trabalho e as mais elevadas taxas de rotatividade de toda a força de trabalho utilizada pela ECPI (p. 149).

Nesse sentido, a política de formação definida para esses profissionais deverá tentar resolver essas contradições existentes na Educação Infantil, destacando-se o berçário, por seu caráter único em relação às características da população que atende e dos profissionais que dispõe. Vários autores (BUENO, 1999; KISHIMOTO, 2002; LEITE, 2002; KRAMER, 2002; MENDES 2002b) fazem uma análise crítica da política nacional de formadores, destacando a ambigüidade em relação ao *locus* de formação e a não definição de critérios que garantam a qualidade dessa formação, permitindo inclusive a continuação da desvalorização

dos profissionais que estão no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. O governo delega, para os cursos de Magistério e Pedagogia, a formação desses profissionais, sem preocupar-se com suas condições de assumir, por exemplo, a formação de educadores para a Educação Infantil e Especial.

A LDB legisla sobre a formação dos profissionais da educação ressaltando que os professores para a Educação Infantil e quatro primeiras séries do Ensino Fundamental devem, preferencialmente, ser formados em nível superior, sendo admitida como formação mínima a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (artigo 62), e a necessária valorização dos profissionais de educação (SOUZA E SILVA, 2001). O PNE (BRASIL, 2001b) separa a discussão dos profissionais da Educação Infantil e Educação Especial da relativa à formação dos professores. Em relação à formação para Educação Infantil, admitindo a defasagem existente em relação à mão-de-obra que está no mercado de trabalho, organiza metas e diretrizes mais humildes, dando cinco anos para que todos os professores e dirigentes de instituições de Educação Infantil tenham formação apropriada em nível médio e dez anos em nível superior, destacando a necessidade de formação em serviço. Quanto à Educação Especial, trata da inclusão de conteúdos e disciplinas específicas para a capacitação ao atendimento de alunos especiais, tanto na área educacional – o que não basta para melhorar a qualidade da formação (BUENO, 1999) – como em áreas que consideram relevantes (como Medicina, Enfermagem e Arquitetura).

Ainda, permite a organização de Cursos de Normal Superior, apontando como motivos a necessária elevação da qualificação dos profissionais dedicados à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental e a dissociação teoria e prática. No entanto, como nesses cursos as exigências são inferiores às do curso de Pedagogia quanto à carga horária, qualificação do corpo docente e desenvolvimento de pesquisas, preconceitos, baixos salários, baixa identidade profissional e poucas expectativas de profissionalização são suas

conseqüências, dando continuidade ao processo de desvalorização dos profissionais que atuam com a Educação Infantil acadêmica (KISHIMOTO, 1999). Quanto à dissociação teoria e prática, continua sendo uma problemática na medida que a prática profissional pode ser considerada como a carga horária prevista para os estágios, gerando descontinuidade entre prática e formação acadêmica (KISHIMOTO, 1999, 2002).

Kishimoto (1999) faz uma análise do desenvolvimento da formação para professores da Educação Infantil. Mostra que houve crescimento na oferta de formação de professores em Educação Infantil nos anos 90, atrelados aos cursos de Pedagogia, mas que a formação para a faixa etária de zero a três anos ficou marginalizada, assim como a creche em relação ao setor de educação. Defende que não deve haver distinção na formação dos profissionais por faixa etária, mas não trata especificamente do berçário. Ainda, aponta a inadequação dos cursos de formação para os professores de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, por não respeitarem os novos pressupostos e formas alternativas de organização curricular da área da infância, prevalecendo, no currículo de formação profissional,

o modelo do ensino fundamental, com o predomínio de organização disciplinar estruturada por conteúdos (português, matemática, história, geografia, ciências, educação física e artes) a serem desenvolvidos conforme os Parâmetros Curriculares das Séries Iniciais do Ensino Fundamental (KISHIMOTO, 2002, p. 113).

Em relação à Educação Especial, a discussão corrente refere-se à formação para um profissional generalista ou especialista (BUENO, 1999; JESUS E MARTINS, 2001; BAUMEL E CASTRO, 2002; MENDES, 2002b; SODRÉ, PLETSCHE E BRAUN, 2003). Mendes (2002b) discute a formação generalista contra a categorial (em determinada deficiência) e se uma formação híbrida, que associe a formação do profissional do ensino regular e especial, atenderia às necessidades reais de determinado tipo de alunado de Educação Especial, chamando a atenção para a avaliação do “quanto essas novas propostas avançam de fato em relação às demandas de formação” (p. 17). Há que se ressaltar que há um

limite no atendimento do professor de ensino regular quanto à diversidade de necessidades dos alunos que pode atender, havendo necessidade do profissional especializado em Educação Especial assumir o papel de apoio para as instituições educacionais (TONINI, 2001; JESUS E MARTINS, 2001; MENDES, 2002b; VALLE E GUEDES, 2003). Mendes (2002b) indica que há necessidade de revisão na formação do professor especializado em Educação Especial, devendo reforçar os suportes a serem dados às necessidades especiais de alguns alunos, seja em classes comuns (preferencialmente) ou nos serviços de ensino especial.

Nesse panorama, a formação do professor especializado exige ampliação nas perspectivas de trabalho, que permita atuar com as deficiências, principalmente apoiando os processos de ensino/aprendizagem.

Bueno (1999) destaca que o professor de Educação Especial deve deixar de centrar-se nas incapacidades, atentando-se para as capacidades, sendo esse um requisito para que a educação inclusiva ocorra; pois, ao centrar-se nos processos de deficiência, o professor auxilia na diferenciação do aluno.

Se por um lado a educação inclusiva exige que o professor do ensino regular adquira algum tipo de especialização para fazer frente a uma população que possui características peculiares; por outro, exige que o professor de Educação Especial amplie suas perspectivas, tradicionalmente centradas nessas características (p. 24).

Há que se considerar, no entanto, que dificuldades pessoais são realidade na sociedade atual e atuar com a diversidade exige um complexo rol de conhecimentos e disponibilidade para lidar com o novo, com o inesperado a cada momento. Em se tratando da capacitação de profissionais que atuem de forma efetiva na educação de crianças com necessidades especiais, a formação deve incluir conteúdos que permitam compreender os diferentes problemas que levam à deficiência e às necessidades desta população. Vários trabalhos (BERALDO, 1999; DE VITTA, SILVA E MORAES, 2002) vêm apontando o temor de professores para lidar com esta clientela, resultado também obtido na presente

pesquisa. Segundo eles, a falta de uma formação específica resulta em sensações de incapacidade no profissional que lida com essas crianças. Neste sentido, programas que contemplem tais conteúdos deveriam ser pensados como fator de potencialização da capacidade profissional.

Nunes et al. (1998) realizaram um estudo da produção científica na área de Educação Especial e destacam que, na perspectiva da inclusão escolar, surgem muitos questionamentos em torno da formação e da prática dos seus profissionais. Concluem que a formação que se tem hoje e a atuação profissional não estão sendo satisfatórias e que, tanto na formação inicial quanto na formação em serviço, há necessidade de se incluir discussões a respeito dos portadores de necessidades educativas especiais, “para uma atuação mais eficiente e que contribua para a efetiva inserção social do portador de deficiência” (p. 69).

Mantoan (1997) e Naujorks, Pontes e Pletsch (2001), ao falarem da formação de professores para a inclusão escolar de deficientes mentais, consideram que esta não pode estar restrita ao conhecimento das potencialidades dos alunos, mas deve propiciar também, ao professor, conhecimento de suas próprias condições de desenvolver o processo de ensino inclusivo. Mantoan (2000), num texto que avalia as políticas e programas governamentais em Educação Especial, ressalta que os professores têm bastante resistência à inclusão, considerando que apesar de válida é utópica, impossível de acontecer nas atuais condições de trabalho encontradas nos dias de hoje, principalmente nas redes públicas de ensino.

Observa-se assim que, apesar da produção de leis e pesquisas na área com o objetivo de melhorar a qualidade em Educação Infantil e educação inclusiva, a prática não necessariamente foi afetada, pois a formação dos profissionais que atuam nessas áreas traz consigo muitos problemas a serem resolvidos (PANTONI ET AL., 2001). Segundo Azevedo e Schnetzler (2001),

em função do quadro que se apresenta sobre a formação do profissional de educação infantil em nosso país, podemos esperar um significativo descompasso entre o que ora é indicado como mais adequado em termos de educação das crianças e o que realmente vem se desenvolvendo em nossas EMEIs (p. 3).

Amorim, Yazlle e Rossetti-Ferreira (2000) destacam que os documentos oficiais têm sido publicados com o objetivo de garantir qualidade na Educação Infantil. No entanto, contemplam poucos aspectos relacionados à formação do professor para promover o desenvolvimento integral da criança com competência e qualidade. Palhares e Martinez (1999), ao comentarem sobre o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI – publicado em 1998 pelo MEC, ressaltam a distância entre o que é proposto e o que acontece na realidade, principalmente no que concerne ao papel das educadoras.

Em relação aos profissionais já formados e que estão atuando, Oliveira, Z. (2002) destaca que, em sua formação, apropriam-se de modelos pedagógicos que não são revistos criticamente, continuando a praticar perspectivas históricas adotadas na área: recreacional dirigida, lúdico-expressivo-espontaneísta, aprendizado centrado em tarefas e outras. Essa visão acrítica da aprendizagem infantil desrespeita a criança enquanto componente ativo de seu desenvolvimento, construtor de seu saber e coloca o educador como reproduzidor de modelos e ações desvinculadas da realidade na qual se insere, como ressaltam Mello e Basso (2002):

se a professora de Educação Infantil não tiver clareza do sentido das atividades por ela desenvolvidas com as crianças e, ainda, se ela não identificar, nas suas ações, qual a intencionalidade que está imprimindo a essa atividade, ela pode adotar como concepção de trabalho a mais cômoda em relação ao contexto em que exerce sua função. Uma conseqüência nefasta disso é a adoção de determinados procedimentos pedagógicos em função de modismos, como acontece nos demais níveis de ensino (p. 298).

Aqui, duas questões se fazem pertinentes: a partir desse contexto sobre formação de educadoras, inserir profissionais designadas como professoras (com formação específica) resolverá os problemas relacionados aos papéis assumidos no berçário? Como devem ser os profissionais para que consigam conciliar as atividades propostas no berçário aos objetivos de

cuidados e educação numa visão única, integrada e que atenda a diversidade de crianças que a freqüentam?

A expressiva maioria das profissionais que participaram dessa pesquisa concordam que trocar as pessoas que estão na prática junto aos berçários parece não ser a melhor solução para o problema da atuação.

Ávila (2002) verificou que, em uma estrutura na qual atuavam professores e monitores, as tarefas ficavam segmentadas e cada profissional assumia um tipo de atividade. O trabalho das monitoras, inclusive sob o ponto de vista das professoras, referia-se mais aos cuidados com as crianças e os professores acabavam por reproduzir um modelo escolar, ou seja, propunham atividades pedagógicas com o objetivo de desenvolver conteúdos nem sempre muito claros. A autora revela que ao aprofundar as observações notou que havia uma tentativa de organizarem a prática de forma mais unificada, de compartilharem as ações no cotidiano da creche, mas que o confronto na visão dessas práticas não auxiliava na integração necessária entre educar e cuidar.

Ao se considerar a formação para atuar com todas as crianças do berçário com qualidade, deve se reconhecer que a profissional que está nas instituições educacionais com essa faixa etária, independente da área a qual pertence – educacional ou assistencial –, deverá assumir o papel de alguém que ‘cuida’ ou ‘toma conta’ das crianças e de educadora, que contribui ativamente para seu desenvolvimento global. Essa premissa mostra a urgência na reflexão sobre essa dualidade de papéis em sua formação: cuidadora e educadora. Como ressalta Oliveira-Formosinho (2002), há uma enorme diversidade de tarefas a serem cumpridas pela educadora de crianças pequenas que “vai desde os cuidados da criança e do grupo – bem-estar, higiene e segurança – à educação, entendida como socialização, como desenvolvimento e como aprendizagem” (p. 137).

Silva e Rossetti-Ferreira (2000) concordam que cuidado e educação são indissociáveis quando se considera as especificidades do desenvolvimento da criança de zero a seis anos, sugerindo que as discussões e estudos se direcionem para o distanciamento entre discurso e prática e a necessária reflexão para que os avanços legais e sugeridos pelo conhecimento na área não se restrinjam ao papel e sejam efetivados. Coutinho (2002) destaca que apesar do desenvolvimento de pesquisas que busquem ressignificar as funções na Educação Infantil, considerando tanto as dimensões físicas como psicológicas que envolvem a criança, educação e cuidado se desencontram das proposições da creche e das propostas de formação tanto inicial quanto continuada.

A partir da proposta de Kuhlmann Jr. (1999) de considerar a criança para pensar no que deve ser oferecido por esses profissionais nessas instituições, além de elaborar currículos com conteúdos a serem dominados pela criança, há necessidade de formar o profissional com domínio de conhecimentos que favoreçam e enriqueçam as experiências proporcionadas nessas instituições. Strenzel (2001) concorda e afirma que “um maior conhecimento das crianças e das especificidades da faixa etária por parte dos professores poderia trazer contribuições ao trabalho pedagógico desenvolvido” (p. 4).

Campos (2002a) ressalta que a divisão da Educação Infantil segundo a faixa etária é um dado relevante para se pensar na formação de profissionais para a Educação Infantil. Para a autora, as diferenças na formação de profissionais para essas instituições “deve se basear nas características da faixa etária e não na vinculação burocrática da instituição educativa ou em uma determinada visão de educação” (p. xiv). Kuhlmann Jr. (1999) concorda com essa observação.

Sousa (1996), contudo, diz que a formação do educador infantil deve ser única, independente da faixa etária, para que não haja desarticulação entre creche e pré-escola. Reconhece as diferentes características entre as faixas etárias, mas propõe que os cursos de

formação contínua trabalhem propostas e conceitos específicos de cada idade. Essa autora destaca que em todo trabalho educacional com a criança na faixa etária de zero a seis anos deve predominar a intencionalidade educativa, expressa no planejamento prévio das atividades, acompanhamento e avaliação das ações. Compactuando com a idéia de que não deve haver distinção entre a formação para creche e pré-escola, Didonet (2001) fala da importância em não separar a creche com as atividades de cuidado e a pré-escola com as de educação, pois prejudicaria um grande avanço na forma de entender o trabalho com a faixa etária de zero a seis anos, que une cuidado e educação.

Dessa forma, o conhecimento que as profissionais do berçário têm sobre como se processa o desenvolvimento infantil no contexto social da criança é um dos fatores que determinam a qualidade do trabalho. Esse conhecimento, contudo, será expresso por meio de suas ações na rotina de atividades estabelecidas no cotidiano do berçário. Essas atividades devem ser entendidas, analisadas e organizadas intencionalmente para promover o desenvolvimento de todas as crianças que estão no berçário, respeitando a diversidade própria dessa faixa etária.

Oliveira, Z. (2002, p. 48) destaca que a atividade educativa consiste em uma “ação intencional orientada para a ampliação do universo cultural das crianças, de modo que lhes sejam dadas condições para compreender os fatos e os eventos da realidade, habilitando-as a agir sobre ela de modo transformador”. A autora lembra que uma programação adequada de atividades pode permitir às crianças internalizar regras de comportamento e formas de organização, sendo papel do professor oportunizar experiências e aprendizagens, através do apoio ou restrição de atividades propostas ou naturais à criança, respeitando as características do desenvolvimento infantil.

O educador deve conhecer não só teorias sobre como cada criança reage e modifica sua forma de sentir, pensar, falar e construir coisas, mas também o potencial de aprendizagem presente em cada atividade realizada na instituição de educação infantil. Deve também refletir sobre o valor dessa experiência enquanto recurso necessário para o domínio de competências consideradas básicas para todas as crianças terem sucesso em sua inserção em uma sociedade concreta (OLIVEIRA, Z., 2002b, p. 124).

Então, conhecer as características das crianças com as quais se vai trabalhar, assim como analisar e compreender as atividades que deverão ser executadas no berçário, é de extrema importância para que o conhecimento que se tem sobre desenvolvimento e aprendizagem possa ser colocado a serviço de um trabalho de qualidade com a criança pequena. O RCNEI reitera, teoricamente, essa idéia quando fala em ação educativa intencional baseada em objetivos e conteúdos que permitam à criança o desenvolvimento de suas capacidades.

Ao se falar em ação intencional do profissional na rotina da instituição, sugere-se, não a modificação drástica das atividades que são realizadas no berçário, e sim seu entendimento. Os profissionais que lidam com o berçário devem saber para que serve cada atividade da rotina. Não é só saber diversas atividades para fazer, mas sim, ao trabalhar as diversas atividades do dia-a-dia, saber o objetivo que cada uma propõe para a criança que está sendo atendida. Isso é muito importante, porque não é uma proposta para mudar a atividade que se faz, e sim ter consciência do porquê se faz em relação a objetivos que integrem o educar e o cuidar. Deve ser elaborada uma proposta de trabalho que contenha objetivos de acordo com a fase do desenvolvimento da criança, ou seja, de acordo com a sua maturidade e respeitando a sua individualidade. Dessa forma, o planejamento da instituição guiará as atividades realizadas.

Ainda que faltem recursos físico, material e organizacional, é necessário melhorar o que se tem, rever a rotina, repensá-la, reestruturá-la se for o caso. Mas isso não pode acontecer sem a participação de quem já atua e conhece as dificuldades e as possibilidades de

trabalho junto a essa faixa etária. A mão-de-obra, os profissionais que sabem lidar com a rotina coletiva do berçário, existe e por sinal é riquíssima. Muito do que é proposto pela teoria pedagógica para as crianças da creche, em especial do berçário, já é realizado pelos profissionais que lá atuam. No entanto, esses não sabem que fazem e nem a relação do que fazem com o que é esperado para essa criança.

Acredita-se que, se soubessem, a auto estima aumentaria assim como a disponibilidade para a aprendizagem, para o diálogo, para a mudança. É necessário atentar-se para esse ponto por um motivo claro: ao se discutir o berçário sem fazer parte de seu contexto, faz-se análises, muitas vezes negativas, que envolvem os âmbitos profissional e pessoal dos profissionais, ou seja, definem-se propostas de mudanças (quase sempre) que irão desorganizar o cotidiano dessas pessoas.

Kramer (1994) explica que a desvinculação entre formação e prática pode levar a propostas sem sentido:

Ao “implantar” um novo currículo ou método que desconsidera as práticas existentes, as secretarias e universidades não percebem que mesmo errôneas, preconceituosas ou equivocadas aos nossos olhos, as práticas concretas feitas nas creches, pré-escolas e escolas – e aquilo que sobre elas falam seus profissionais – são o ponto de partida para as mudanças que se pretende implementar. Não podem, portanto, ser deixadas de lado por aqueles que concebem as novas alternativas, sob pena de se cristalizarem como um discurso cheio de palavras bonitas, mas vazio de sentido (p. 25).

Cavicchia (1993) adverte que o projeto pedagógico da creche não pode ser definido *a priori*, deve ser algo que se constrói no cotidiano da instituição, devendo considerar espaço físico disponível, características da clientela e dos profissionais, assim como as inter-relações estabelecidas entre os diferentes componentes da situação educativa na rotina da instituição. Para a autora, a organização das atividades deve tomar como “referência a rotina da creche e não as áreas – de conhecimento, como propõem alguns, ou de desenvolvimento, como querem outros” (p. 184). As variáveis tempo e espaço têm importante

papel na organização da ação e do conhecimento humanos, principalmente na faixa etária de zero a três anos, devendo ser consideradas como referências.

Valorizar a prática existente e a partir dela reconhecer as especificidades da educação no berçário é uma das tarefas mais importantes de educadores e pesquisadores na área de formação de professores, propiciando a construção de uma identidade para essas profissionais.

Oliveira (2001) considera que a valorização do papel profissional é determinante para a melhora da qualidade da Educação Infantil e que essa valorização passa pela formação inicial e continuada de qualidade que permitam a construção de seus conhecimentos através do acesso crítico a propostas pedagógicas para a área. Para Ávila (2002), um grande desafio da Educação Infantil é a construção de propostas pedagógicas e curriculares que incluam as conquistas e saberes existentes na prática atual e que seja capaz de encaminhar a prática futura.

Assim sendo, a formação do professor de berçário deve estar diretamente vinculada à realidade já existente. Esse pensamento incorpora a idéia de que a formação inicial em nível médio e/ou superior deve ser reformulada e repensada para oferecer o que os profissionais que irão lidar com a creche, especialmente com o berçário, precisam para poder prover para a criança as experiências que a desenvolva. Mas, essa reformulação precisa passar pelo conhecimento da realidade, que envolve o respeito às características da criança e pelo profundo conhecimento adquirido ao longo dos anos pelos profissionais que já estão atuando nessas instituições.

Campos (1999) faz uma proposta interessante quanto à formação do profissional para lidar com as diversidades características da faixa etária de zero a seis anos: os cursos de formação poderiam oferecer em seus currículos um módulo básico, para todos os profissionais que irão atuar na educação da criança e disciplinas específicas que contemplassem aspectos

específicos de cada faixa etária. Nessa proposta a admissão de profissionais para atuar na Educação Infantil obedeceria a critérios estabelecidos pelos sistemas de ensino. Para a autora, essa proposta pode levar à formação de profissionais “ao mesmo tempo equivalentes e diversos, superando a segregação das ordens tradicionais, mas sem abandonar o conhecimento acumulado em cada um desses campos” (p. 139).

Machado (1998) fez uma pesquisa detalhada com intenção de contribuir para o delineamento e implementação de projetos de formação. Para a discussão do assunto, identificou junto à literatura da área temas envolvidos nesses projetos, dentre eles a dicotomia função assistencial versus educacional, as concepções que envolvem as instituições de Educação Infantil (das políticas governamentais, dos profissionais, das famílias e das crianças), assim como a adição de temas novos, pouco desenvolvidos, dentre os quais a Educação Especial. As propostas para a formação encontradas na literatura de forma a modificar a prática existente nessas instituições, que abarcam a percepção dos profissionais quanto à sua atuação, os conhecimentos relativos a crescimento e desenvolvimento de crianças de zero a seis anos e a articulação da prática cotidiana com o projeto pedagógico e com a formação, são, segundo a autora, categorias que devem ser exploradas pelos projetos de formação.

Essa forma de pensar – módulo básico mais formação por temas de interesse – facilitaria o delineamento de projetos de formação para a diversidade do público em Educação Infantil e, particularmente, para as especificidades do berçário, considerando este o primeiro momento para a estruturação de uma educação inclusiva. Auxiliaria, também, pensar em alternativas para a questão da formação do profissional para lidar com crianças com necessidades especiais.

No entanto, ainda que essas propostas pudessem ser organizadas, deve-se assumir que uma grande parte das profissionais que já estão na prática em creches e, principalmente

nos berçários, precisam retomar essa formação básica, exigida por lei. No entanto, se não houver o cuidado de vinculá-la à experiência que já têm, corre-se o risco da perda de tempo, dinheiro e energia. Ou seja, para os profissionais de Educação Infantil que já estão inseridos no mercado de trabalho, há que se pensar em uma formação que contemple, ao mesmo tempo, conhecimentos relacionados a conteúdos básicos (de formação geral, como português, matemática, etc.) e específicos, relacionados à criança, seu desenvolvimento e formas de apoiá-lo, como também, possibilitar a discussão de aspectos práticos já encontrados nos serviços desempenhados.

Muitos estudos têm discutido qual seria a melhor forma de possibilitar a esses profissionais maior entendimento de sua prática, assim como formas de aprimorá-la (BARRETO, 1994; SILVA E ROSSETTI-FERREIRA, 2000; STRENZEL, 2001; AZEVEDO E SCHNETZLER, 2001; MELLO, 2001; TERCIOTTI E SCHNETZLER, 2002; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002; SODRÉ, PLETSCH E BRAUN, 2003). Os resultados indicam que é necessário que se respeite a prática já existente e, a partir dela, se construa o conhecimento necessário à melhora da qualidade da educação da criança em creche. Segundo Kramer (1994) teoria e prática são indissociáveis, sendo que a “teoria é prenhe de prática, gerada por ela e voltando-se a ela de forma crítica” (p. 17).

Azevedo e Schnetzler (2001) sugerem que a formação deixe de seguir a direção teoria-prática e parta da prática, iluminando-a com conhecimentos teóricos mais adequados à condição da criança como ser histórico e social que é. Mello (2001) ressalta que os professores devem perceber que sempre há uma teoria que sustenta e problematiza a prática educativa, e que essa percepção é imprescindível para a compreensão da prática, sendo que esse seria um trabalho em longo prazo e que deve partir da própria prática e suas dificuldades. Strenzel (2001) aponta para a necessidade da formação continuada dos profissionais da

creche, que permita a reflexão sobre suas práticas, relacionando-as com os contextos de vida das crianças.

Mello e Basso (2002) realizaram um estudo relativo ao processo de formação continuada. Para elas o objetivo desse tipo de formação foi auxiliar o profissional a problematizar as atividades realizadas na instituição, propiciando a reflexão de sua ação intencional enquanto educador. As autoras definem as ações intencionais como aquelas que “pressupõem a consciência do fim a ser atingido e a clareza das ações futuras, podendo conduzir o indivíduo a atingir esses objetivos propostos” (p. 297). Oliveira (2001) ressalta que o papel fundamental da formação continuada é possibilitar aos profissionais que atuam com a criança “uma reflexão constante sobre suas crenças e valores, bem como sobre sua prática educativa à luz das várias abordagens teóricas acerca da criança, seu desenvolvimento e educação” (p. 95).

Quanto à formação em serviço, mais condizente com o contexto descrito, partindo da história (enquanto conjunto de conhecimentos adquiridos através da tradição e/ou por meio dos documentos) de cada espaço de cuidados e educação da criança pequena, deve atentar-se para a ampliação dos conhecimentos e da prática dos profissionais, de modo a atender às atuais propostas da Educação Infantil.

A idéia de formação continuada, em exercício, partindo da prática das profissionais e das atividades executadas rotineiramente e, como se averiguou nessa pesquisa, mecanicamente, poderá favorecer a ânsia por uma atuação de qualidade, que respeite e considere as necessidades particulares da criança do berçário, assim, como as características próprias desse nível de ensino. Segundo Amorim, Yazlle e Rossetti-Ferreira (1999) são fundamentais para a formação do educador infantil oportunidades para refletir sobre seus conceitos a respeito de deficiências, normalidade, sua função junto à criança e família e sobre

suas experiências concretas, procurando desfazer ou superar a dicotomia entre cuidado e educação.

Ainda, deve-se atentar para aspectos operacionais relacionados às condições para a participação desses processos formativos, uma vez que para as profissionais sem formação específica, designadas na maioria das vezes como auxiliares, não têm tempo disponível remunerado para tal empreendimento. A necessária articulação entre formação e carreira, principalmente para a valorização dos profissionais da Educação Infantil (em especial do berçário) poderá ser um estímulo para a participação em cursos, juntamente com uma política que designe espaços e tempos para esse fim (KRAMER, 1994; ORGANIZAÇÃO..., 2002).

O que se conclui dessa discussão é a existência de um desafio em relação à formação dos profissionais que estarão responsáveis pelos berçários: conjugar formação inicial e em serviço, proporcionando espaço e tempo para troca de conhecimentos advindos da teoria e da prática e coerentes com as necessidades das profissionais, valorizando e auxiliando na construção da identidade dessas educadoras. Em relação à teoria, esse processo de formação deve contemplar conhecimentos relativos ao desenvolvimento infantil e os fatores que influenciam nesse desenvolvimento, tanto positiva como negativamente, com destaque ao contexto de vida das crianças, assim como conhecimentos referentes às diferentes deficiências, suas características e implicações práticas, de modo a desmitificar as idéias correntes sobre a educação do indivíduo com necessidades especiais.

Em relação à prática, a necessária relação entre as teorias pedagógicas e as atividades realizadas deve ser considerada, ou seja, as atividades desenvolvidas na rotina do berçário devem ser analisadas, estudadas e entendidas à luz de teorias que versam sobre o desenvolvimento e aprendizagem infantil. Há que se admitir que essa revisão da formação do profissional para lidar com o berçário, no entanto, não será tarefa fácil, posto que a atividade

realizada com a criança e seu uso como recurso para o seu desenvolvimento não tem sido o foco das atuais discussões na área.

Apenas um trabalho conjunto de várias áreas poderá mudar esse quadro e permitir que a creche assuma seu papel educacional, considerando os diferentes aspectos que envolvem a atividade infantil, promover o real desenvolvimento junto à faixa etária em questão. Como afirmam Marques (2000) e Amorim, Yazlle e Rossetti-Ferreira (2000), a mudança das concepções e a reestruturação do funcionamento dos espaços de Educação Infantil dependem e exigem a participação de todos que se preocupam com uma educação que atenda com qualidade a todas as crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realidade observada nos dois berçários ligados à SME de Bauru possibilitou verificar a dificuldade em contemplar objetivos que envolvem o cuidado e a educação nas atividades desenvolvidas nos berçários. O cuidado, mais constantemente apontado como função principal do berçário, relacionando-se ao atendimento das necessidades básicas da criança, regia a rotina de atividades organizadas no dia-a-dia do berçário. Nesse contexto, a educação se mostrava vinculada a um sentido de disciplinarização das crianças em relação aos hábitos de higiene, alimentação e convívio social. Assim organizada a rotina, a criança era passiva de cuidados, pouco estimulada a interagir com o meio, sendo desconsideradas suas possibilidades de autonomia na construção de seu conhecimento acerca do mundo.

Nesse contexto, a inserção de crianças com necessidades especiais não é tratada de forma igualitária, seja pelos documentos ou pelas instituições investigadas, resgatando conhecimentos provenientes da experiência prévia com deficientes e reiterando conceitos concebidos a partir da comparação entre crianças e o que é esperado normalmente para o seu desenvolvimento. Cria-se uma idéia mística sobre a criança com necessidades especiais que dificulta a proposição de um trabalho que respeite a diversidade característica dessa fase e estimule as capacidades e habilidades de todas as crianças.

A percepção de uma criança que apresenta atraso em seu desenvolvimento, já inserida no berçário, gera desconfortos entre as profissionais quanto à prática das atividades de cuidados e a necessidade de estimulação. Essa criança acaba por tornar-se alvo de preocupações, na medida que não têm conhecimentos sobre seu desenvolvimento, aspectos que o influenciam e atividades que o estimulam. Ainda mais preocupante, é o fato que essa criança acaba por ficar no berçário mais tempo que as outras por não ter adquirido comportamentos de independência necessários para sua inserção junto às crianças de sua

idade, criando uma situação estigmatizante e de difícil solução. Assim, o berçário que deveria ser por natureza inclusivo, já que a criança apresenta diferenças próprias da idade, torna-se, nesse sistema, um local de exclusão, gerando sérias contradições nos discursos e na prática dirigida à infância.

No entanto, há que se destacar a falta de estudos e referências específicas ao berçário, enquanto parte do sistema educacional. Mesmo os estudos que discutem a vertente assistencial da Educação Infantil, colocando as instituições como uma necessidade social e um direito que respeita a emancipação da mulher ou a atual organização social, pouco ou nada falam das particularidades do berçário. A forma atual de organização dos berçários deriva de conceitos históricos e culturais, sendo identificada em textos que se dispõem a auxiliar o trabalho desenvolvido nessas instituições e – de forma camuflada – nos documentos oficiais que objetivam dar diretrizes para a sua estruturação. Embora haja uma tentativa de reorganizar e repensar a atuação na Educação Infantil, muitas contradições podem ser encontradas na análise desses documentos, principalmente no que se refere ao berçário.

Conclui-se que essa fase é muito difícil de ser discutida e assumida, talvez porque os próprios estudiosos e pesquisadores não tenham certeza da importância da sua existência (enquanto direito da criança) em contraposição com os cuidados maternos. Isso pode ser averiguado pelo número de trabalhos que, ao se disporem a estudar o berçário, centraram-se na questão da adaptação do bebê e das mudanças em seu estado de saúde. Nessa fase, em que as atividades de cuidados desenvolvidas durante a rotina mais se parecem com as atividades realizadas pela família, a análise das mesmas e sua incorporação ao âmbito educacional ficam dificultadas. Somado a isso, as profissionais que atuam no berçário são aquelas com menor escolarização e, na maioria das vezes, com menor auto-estima, possibilitando que transfiram suas experiências pessoais e sentimentos diretamente para a prática profissional, comprometendo a relação estabelecida com a criança.

A análise da literatura mostrou que as características do berçário são distintas na Educação Infantil. Um exemplo disso é que, mesmo após a incorporação da creche às secretarias de educação, ele continuou sendo tratado à margem de um sistema ainda indefinido, pois foi a “turma” que não necessariamente ganhou professores, bastando às profissionais saberem cuidar de crianças nessa faixa etária. Aqui, há o perigo, pouco detectado, de que se organize a função da creche partindo de uma visão escolarizada de educação – tendência já observada em vários trabalhos e reiterada em documentos oficiais – , deixando o berçário numa contradição constante. Haverá necessidade de um colapso nessa esfera da creche para que se focalize e se dê o real valor a essa fase?

O berçário, ao contrário do que ocorre, deveria ser o ponto de partida para a discussão de serviços ofertados pelas instituições de Educação Infantil, primeiro, porque é nessa fase que tudo começa, pois a criança está em processo acelerado de desenvolvimento, propiciado pela íntima relação entre o biológico e o ambiente, intermediada pelo adulto por ela responsável. Está nessa fase a oportunidade de construir e iniciar abordagens mais criativas, flexíveis e inclusivas, que considerem o direito de todas as crianças a cuidados e educação de qualidade.

O berçário exige maior direcionamento de pesquisas que contribuam com a definição de suas funções, de recursos físicos e materiais e, principalmente, de diretrizes referentes à formação do pessoal que estará lidando com essas crianças. A formação profissional direcionada às necessidades de desenvolvimento das crianças de zero a 18 meses, seja ela normal ou deficiente, deve considerar a individualidade no processo de desenvolvimento e aprendizagem e preparar o profissional para analisar cada atividade proposta, assim como cada situação que se coloca na rotina do berçário, de modo a explorá-la permitindo ações intencionais de caráter educacional, sem desprezar a prática já existente,

cuidando para não se distanciar dos conhecimentos oriundos da experiência dos que já lidam com essa população.

A presente pesquisa permitiu constatar que a Educação Infantil passa por um período de reflexão, oportunidade para revisão de seus fundamentos e funções. A discussão toma vários caminhos: financiamento, recursos materiais, físicos e humanos, todos influenciados por fatores históricos e culturais que permeiam as decisões governamentais e os documentos oficiais produzidos com o intuito de nortear as práticas existentes. Conclui-se que na Educação Infantil como um todo, mas principalmente no berçário, há necessidade de conjugar as idéias de cuidado e educação num atendimento que respeite a individualidade de cada criança, seu ritmo de desenvolvimento, suas características biológicas e sócio-culturais, através da proposição de atividades que sejam significativas, ou seja, que permitam atender às necessidades pertinentes à idade, mas que também estimulem sua evolução enquanto sujeito que influencia e é influenciado pelo meio em que se insere.

REFERÊNCIAS

- A EDUCAÇÃO infantil no Brasil: 1994-2001. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/downloads/noticias/2001/relatorio_ed_infantil.doc>. Acesso em: 11 mar. 2002.
- ABRAMOWICZ, A. Educação inclusiva: incluir para quê? **Rev. Bras. de Educação Especial**, Marília, v. 7, n. 1, p. 1-9, 2001.
- AMARAL, D. P. Paradigmas da inclusão – uma introdução. In: SOBRINHO, F. P. N. (Org.) **Inclusão educacional: pesquisa e interfaces**. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003. p. 11-20.
- AMORIM, K. S.; YAZLLE, C.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Binômios saúde-doença e cuidado-educação em ambientes coletivos de educação da criança pequena. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**. Brasil, v.10, n.2, p.3 - 18, 2000.
- AMORIM, K.S.; YAZLLE, C. ROSSETTI-FERREIRA, M.C. **Saúde e doença em ambientes coletivos de educação da criança de 0 a 6 anos**. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/ROSSETTI.pdf>> Acesso em: 11 mar. 2002.
- ANDRACA, I. et al. Factores de riesgo para el desarrollo psicomotor em lactentes nacidos em óptimas condiciones biológicas. **Rev. Saúde Pública**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 138-147, abr. 1998.
- ÁVILA, M. J. F. **As professoras de crianças pequenininhas e o cuidar e o educar**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/25/tp25.htm#gt7>>. Acesso em: 27 maio 2002.
- AZEVEDO, H. H.; SCHNETZLER, R. P. **Necessidades formativas de profissionais de educação infantil**. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/anped2001.html>>. Acesso em: 11 mar. 2002.
- BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. S. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 67 – 79.
- BARRETO, A. M. R. F. Introdução: Por que e para que uma política de formação do profissional de educação infantil. In: **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. p. 11-15.
- _____. **A educação infantil no contexto das políticas públicas**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/25/encomendados/educaçãoinfantilpoliticaspublicas.doc>>. Acesso em: 27 ago. 2002.
- BARROS, A. J. D., GONÇALVES, E. V.; BORBA, C. R. S. de et al. Perfil das creches de uma cidade de porte médio do sul do Brasil: operação, cuidados, estrutura física e segurança. **Cad. Saúde Pública**, v. 15, n. 3, p.597-604, jul./set. 1999.
- BATISTA, R. **A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido**. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/anped2001.html>>. Acesso em: 11 mar. 2002.

BAUMEL, R. C. R.; CASTRO, A. M. Formação de professores e a escola inclusiva – questões atuais. **Rev. Integração**, Brasília, n. 24, p. 6-11, 2002.

BAURU. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta pedagógica de educação infantil do Município de Bauru**. Bauru: [s. n.], 1996.

BAURU. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Integração** – creche e pré-escola. 2001. (Texto mimeografado).

BEE, H. **O ciclo vital**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BERALDO, P. B. **As percepções dos professores de escola pública sobre a inserção do aluno tido como deficiente mental em classes regulares de ensino**. 1999. 145 f. Tese (Mestrado em Educação Especial)- Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 1999.

BÉZIERS, M. M.; HUNSINGER, Y. **O bebê e a coordenação motora: os gestos apropriados para lidar com a criança**. São Paulo: Summus, 1994.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, J. S. **Bases do tratamento por estimulação precoce na paralisia cerebral (ou dismotria cerebral ontogenética)**. São Paulo: Memnon, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares**. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998b. v. 1.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998c. v. 2.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **O que é Educação Especial**. [Brasília: s.n., 1999a] Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seesp/oquee.shtm>>. Acesso em 14 maio 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Dados da educação especial**. [Brasília: s.n., 1999b] Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seesp/dados.shtm>>. Acesso em 14 maio 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Avaliação: políticas e programas governamentais em educação especial. Educação para todos – EFA 2000**. [Brasília: s.n., 2000] Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seesp/publicacoes.shtm>>. Acesso em 14 maio 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação - PNE**. Brasília: INEP, 2001b.

BROWN, M. S.; BERGEN, D.; HOUSE, M.; HITTLE, J.; DICKERSON, T. An observational study: examining the relevance of developmentally appropriate practices, classroom adaptations, and parental participation in the context of an integrated preschool program. **Early Childhood Education Journal**, v. 28, n. 1, p. 51-56, 2000.

BUENO, J. G. S.; FERREIRA, J. R. (Coords.) **Políticas Regionais de Educação Especial no Brasil**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/26/outrostextos/tegt15.doc>>. Acesso em 21 out. 2003

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Rev. Bras. de Ed. Especial**, v. 3, n. 5, p. 7-25, set./1999.

BUJES, M. I. E. Escola infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. S. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 13 – 22.

CAMPOS, M. M. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: **Por uma política de formação profissional de educação infantil**. Brasília: Ministério da Educação. Secretária de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil, 1994. p. 32-42.

_____. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. **Educação & Sociedade**, n. 68, p. 126-142, dez./99.

_____. A formação de profissionais de educação infantil no contexto das reformas educacionais brasileira. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (Orgs.) **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002a. p. xi-xxii.

_____. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, M. L. A. (Orgs.) **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002b. p. 27-33.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 2001.

CAVICCHIA, D. C. **O cotidiano da creche: um projeto pedagógico**. São Paulo: Loyola, 1993.

CERISARA, A. B. O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. **Educ. Soc.**, v. 23, n. 80, p. 326-345, set. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000016&lng=pt&nrm=isso>. Acesso em: 24 mar. 2003.

COUTINHO, A. M. S. **Educação infantil: espaço de cuidado e educação**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/25/Tp25.htm>>. Acesso em: 27 ago. 2002.

CRAIDY, C. M. Educação Infantil e as novas definições da legislação. In: CRAIDY, C. M., KAERCHER, G. E. P. S. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 23 – 26.

_____. A educação da criança de 0 a 6 anos: o embate assistência e educação na conjuntura nacional e internacional. In: MACHADO, M. L. A. **Encontros e desencontros em educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 57-61.

CREDIDIO, E. B. Y. A criança com deficiência quebra a barreira do preconceito: a experiência da inclusão em creches da prefeitura do município de São Paulo. In: MACHADO, M. L. A. **Encontros e desencontros em educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 291-296.

CREPALDI, R. O cotidiano da integração da rede de creches da Secretaria Municipal de Assistência Social ao sistema de ensino. In: MACHADO, M. L. A. **Encontros e desencontros em educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 83-90.

CUNHA, B. B. B.; CARVALHO, L. F. **Cuidar de crianças em creches: os conflitos e os desafios de uma profissão em construção.** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/25/tp25.htm#gt7>>. Acesso em: 27 ago. 2002.

DE VITTA, F. C. F. **Uma identidade em construção: o terapeuta ocupacional e a criança com retardo no desenvolvimento neuropsicomotor.** Bauru: EDUSC, 1998. (Cadernos de Divulgação Científica, 63).

DE VITTA, F. C. F.; SANCHEZ, F. F.; PEREZ, R. R. M. Desenvolvimento motor infantil: aplicação de um programa de educação para berçaristas. **Mimesis**, Bauru, v. 21, n. 1, p. 101-118, 2000.

DE VITTA, F. C. F.; SILVA, K. P. L.; MORAES, M. C. A. F. **Conceito sobre a educação da criança deficiente, de acordo com professores de educação infantil da cidade de Bauru.** 2002. 65 f. Relatório final de pesquisa (Iniciação científica - CNPq). Universidade do Sagrado Coração, Bauru, SP.

DIDONET, V. Creche: a que veio... para onde vai. **Em Aberto**, Brasília, v. 18, n. 73, p. 11-27, jul. 2001.

ECKERT, H. M. **Desenvolvimento motor.** São Paulo: Manole, 1993.

EL-KHATIB, U. Falando do desenvolvimento de crianças de zero a três anos. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. **Escola Inclusiva.** São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 261-272.

ERWIN, E. J.; SCHREIBER, R. Creating supports for young children with disabilities in natural environments. **Early Childhood Education Journal**, v. 26, n. 3, p. 167-171, 1999.

FELIPE, J. O desenvolvimento infantil na perspectiva sociointeracionista: Piaget, Vygotsky, Wallon. In: CRAIDY, C. M., KAERCHER, G. E. P. S. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 27 – 37.

FERREIRA, Aurélio B. H. **Dicionário básico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

FERREIRA, S. L. A sociedade inclusiva. **Temas sobre Desenvolvimento**. São Paulo, v. 7, n. 42, p. 54-56, 1999.

FLEHMIG, I. **Desenvolvimento normal e seus desvios no lactente**: diagnóstico e tratamento precoce do nascimento até o 18º mês. São Paulo: Atheneu, 1987.

FULLGRAF, J. B. G. **Direitos das crianças à educação infantil**: inclusão ou exclusão? Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/anped2001.html>>. Acesso em: 11 mar. 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Rev. Integração**, Brasília, n. 24, p. 22-27, 2002.

GUIMARÃES, D.; LEITE, M. I. **A pedagogia dos pequenos**: uma contribuição dos autores italianos. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/%7Enee0a6/anped99.html>> Acesso em: 11 mar. 2002.

GUIMARÃES, J. L. O financiamento da educação infantil: quem paga a conta? In: MACHADO, M. L. A. (Orgs.) **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 43-56.

HADDAD, L. O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das políticas para a infância: uma apreciação crítica. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/anped.html>>. Acesso em: 11 mar. 2002.

_____. Substituir ou compartilhar? O papel das instituições de educação infantil no contexto da sociedade contemporânea. In: MACHADO, M. L. A. (Orgs.) **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 91-96.

JESUS, S. N.; MARTINS, M. H. Práticas educativas para a construção de uma escola inclusiva. **Cadernos de Educação Especial**, n. 18, p. 13-25, 2001.

KAPPEL, M. D. B.; KRAMER, S.; CARVALHO, M. C. M. P. Perfil das crianças de 0 a 6 anos que freqüentam creches, pré-escolas e escolas: uma análise dos resultados da Pesquisa sobre Padrões de Vida/IBGE. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo: v. 1, n. 16, p. 35-47, 2001.

KISHIMOTO, T. M. Política de formação profissional para a educação infantil: pedagogia e normal superior. **Educação & Sociedade**, n. 68, p. 61-79, dez./99.

_____. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, M. L. A. (Org.) **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 107-115.

KRAMER, S. Currículo de educação infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas. In: **Por uma política de formação profissional de educação infantil**. Brasília: Ministério da Educação. Secretária de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil, 1994. p. 16-31.

_____. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M. L. A. (Org.) **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 117-132.

KUHLMANN JR., M. Educação infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Orgs.) **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1999. p. 51-65.

LEITE, Y. U. F. Formação dos profissionais em educação infantil: pedagogia x normal superior. In: MACHADO, M. L. A. (Org.) **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 189-196.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACCHIAVERNI, L. M. L.; MONTEIRO ANTONIO, M. A. R. G.; PAZETTI, E. O. S. Programa de atenção integral às crianças das creches municipais de Paulínia – relato de uma experiência. **Rev. Bras. Saúde esc.** v. 1, n. 2, abr., p. 21-25, 1990.

MACHADO, M. L. A. **Profissionais para educação infantil: a idealização e o acompanhamento de projetos formação**. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/anped.html>>. Acesso em: 11 mar. 2002.

MANTOAN, M. I. E. Inclusão escolar de deficientes mentais: que formação para professores? In: _____. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon; Editora SENAC, 1997. p. 119-127.

_____. **Todas as crianças são bem vindas à escola**. [Campinas]: UNICAMP, [2000]. (Texto mimeografado).

_____. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar).

MARANHÃO, D. G. O processo de saúde-doença e os cuidados com a saúde na perspectiva dos educadores infantis. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 4, out-dez, p. 1143-1148, 2000.

MARQUES, L. P. Educação infantil inclusiva: um desafio possível. **Temas sobre Desenvolvimento**. São Paulo, v. 8, n. 48, p. 30-37, 2000.

MASINI, E. A. F. S. Quais as expectativas com relação à inclusão escolar do ponto de vista do educador?. **Temas sobre Desenvolvimento**. São Paulo, v. 7, n. 42, p. 52-54, 1999.

MAZZILLI, S. et al. **As “Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil” e os projetos pedagógicos das instituições de educação infantil.** Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/anped2001.html>>. Acesso em: 11 mar. 2002.

MELLO, M. A. **A atividade mediadora nos processos colaborativos de educação continuada de professores: educação infantil e educação física.** 2001. 252 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2001.

MELLO, M. A.; BASSO, I. S. Formação continuada de professores de educação infantil na perspectiva histórico-cultural: a atividade mediada em processos colaborativos. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (Orgs.) **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola.** São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 295-313.

MENDES, E. G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. **Escola inclusiva.** São Carlos: EdUFSCar, 2002a. p. 61-85.

_____. Desafios atuais na formação do professor de educação especial. **Rev. Integração,** Brasília, n. 24, p. 12-17, 2002b.

_____. Concepções atuais sobre educação inclusiva e suas implicações políticas e pedagógicas. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O. (Orgs.) **Educação especial: políticas públicas e concepções sobre deficiência.** Londrina: Eduel, 2003. p. 25-41. (Coleção Perspectivas Multiprofissionais em Educação Especial, v. 5).

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MINTO, C. A. Educação Especial: da LDB aos Planos Nacionais de Educação – MEC e Proposta da Sociedade Brasileira. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. **Escola inclusiva.** São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 11-39.

MORAES, F. T. **Trabalhando com a educação infantil.** 2. ed. Canoas: Ed. ULBRA, 2002.

MRECH, L. M. Os desafios da educação especial, o Plano Nacional de Educação e a universidade brasileira. **Rev. Bras. de Ed. Especial,** v. 3, n. 5, p. 127-146, set./1999.

NASCIMENTO, M. E. P. As profissionais da Educação Infantil e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Orgs.) **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios.** São Carlos, SP: Editora da UFSCar; 1999. p. 99-112.

NAUJORKS, M. I.; PONTES, B. S.; PLETSCH, M. D. Desmistificando o papel da educação especial na sociedade brasileira atual. **Revista Cadernos de Educação Especial,** n. 17, 2001. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista/ceesp/2001/01/r6.htm>>. Acesso em: 16 set. 2003.

NISKIER, A. **LDB: a nova lei da educação.** Rio de Janeiro: Consultor, 1997.

NUNES, L. R. O. P.; GLAT, R.; FERREIRA, J. R.; MENDES, E. G. **Pesquisa em educação especial na Pós-Graduação.** Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998.

NUNES, D. G. **Sistemas municipais de ensino e educação infantil**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/25/tp25.htm#gt7>>. Acesso em: 27 ago. 2002.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Educação e Cuidado na Primeira Infância**: grandes desafios. Brasília: UNESCO, 2002.,

OLIVEIRA, S. M. L. Crenças e valores dos profissionais de creche e a importância da formação continuada na construção de um papel junto à criança de 0 a 3 anos. **Em Aberto**, Brasília, v. 18, n. 73, jul. 2001. p. 89-97.

_____. A legislação e as políticas nacionais para a educação infantil: avanços, vazios e desvios. In: MACHADO, M. L. A. (Org.) **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 35-42.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Z. M. R., FERREIRA, M. C. R. Propostas para o atendimento em creches no município de São Paulo: histórico de uma realidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 56, p. 39-65, fev. 1986.

OLIVEIRA, E. S. G.; COSTA, M. A. Currículo e cotidiano no trabalho com a diversidade: as metáforas representativas do professor de educação especial. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O. (Orgs.) **Capacitação de professores e profissionais para a educação especial e suas concepções sobre inclusão**. Londrina: Eduel, 2003. p. 99-110. (Coleção Perspectivas Multiprofissionais em Educação Especial, v. 8).

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional das educadoras da infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, M. L. A. (Org.) **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 133-167.

PALHARES, M. S.; MARTINEZ, C. M. S. A educação infantil: uma questão para o debate. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Orgs.) **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. São Carlos, SP: Editora da UFSCar; 1999. p. 5-18.

PANTONI, R. V.; TELES, R.; MELLO, A. M.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. A formação nossa de cada dia. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. (Orgs.) **Os fazeres na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 26-33.

PEREIRA, V. C.; EMMEL, M. L. G. Um estudo sobre o desenvolvimento de habilidades em crianças de 0 a 2 anos através do brinquedo. **Temas sobre Desenvolvimento**. São Paulo, v. 8, n. 43, p. 9-14, 1999.

PRATES, C. S.; OLIVEIRA, M. S. Temas de saúde em instituições de educação infantil. In: CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. S. **Educação Infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 39 – 60.

PRIETO, R. G. A construção de políticas públicas para todos. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. **Escola inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 45-59.

RAUPP, M. D. **A educação infantil nas universidades federais: questões, dilemas e perspectivas.** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/25/tp25.htm#gt7>>. Acesso em: 27 ago. 2002.

RIZZO, G. **Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento.** 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

ROCHA, E. A. C. A educação da criança: antigos dilemas, novas relações. **Pátio Revista Pedagógica**, n. 7, nov. 1998 / jan. 1999. Disponível em: <<http://www.bibvirt.futuro.usp.br/textos/humanas/educacao/patio/patio9.html>>. Acesso em: 14 ago. 2002.

ROSEMBERG, F. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. In: MACHADO, M. L. A. (Orgs.) **Encontros e desencontros em educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2002a. p. 63-78.

_____. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 25-63, março/2002b.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. (Orgs.) **Os fazeres na educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2001.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; RAMON, F. SILVA, A. P. S. Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento. **Cadernos de pesquisa**, n. 115, p. 65-100, março/2002.

SANTOS, M. T. C. T. De que escola estamos falando na perspectiva da inclusão escolar? **Temas sobre desenvolvimento.** São Paulo, v. 7, n. 40, p. 49, 1998.

SANTOS, M. P. et al. Educação especial: redefinir ou continuar excluindo? **Rev. Integração**, Brasília, n. 24, p. 30-33, 2002.

SCHWARTZMAN, J. S. O desenvolvimento motor normal. In: **Desenvolvimento normal da criança.** São Paulo: APABB. AME. APABEX. SPSP, 1998. (Desenvolvimento normal da criança, 1).

SILVA, A. P. S.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. **Desafios atuais da educação infantil e da qualificação de seus profissionais: onde o discurso e a prática se encontram?** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/0707t.htm>>. Acesso em: 11 mar. 2002.

SILVA, A. P. S. et al. As leis e a educação infantil. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. (Orgs.) **Os fazeres na educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2001. p. 183-191.

SILVA, C. C. B. **O lugar do brinquedo e do jogo nas escolas especiais de educação infantil.** 2003. 185 f. Tese (Doutorado em Psicologia da aprendizagem, do desenvolvimento e da personalidade)- Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2003.

SILVA, I. O. A creche e suas profissionais: processos de construção de identidades. **Em Aberto**, Brasília, v. 18, n. 73, p. 112-121, jul. 2001.

SILVEIRA, L. C. et al. G. Inclusão em creches da rede municipal de São Carlos. In: MARQUEZINE, M. C. et al. (Org.) **Inclusão**. Londrina: Eduel, 2003. p. 121-132. (Coleção Perspectivas Multiprofissionais em Educação Especial, v. 2).

SODRÉ, J.; PLETSCH, M. D.; BRAUN, P. A formação inicial e continuada de recursos humanos para a prática docente frente à educação inclusiva. In: SOBRINHO, F. P. N. (Org.) **Inclusão educacional: pesquisa e interfaces**. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003. p. 62-78.

SOUSA, A. M. C. **Educação infantil: uma proposta de gestão municipal**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

SOUZA, P. N. P.; SILVA, E. B. **Como entender e aplicar a nova LDB: lei nº 9.364/96**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

STRENZEL, G. R. **A contribuição das pesquisas dos Programas de Pós-Graduação em Educação: orientações pedagógicas para crianças de zero a três anos em creches**. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/anped2001.html>>. Acesso em: 11 mar. 2002.

SUBSÍDIO Curricular para Educação Infantil do Município de Bauru. Bauru: Secretaria de Educação Municipal, [200-?] (mimeo).

SUBSÍDIOS para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1.

TERCIOTTI, A. H. M. M.; SCHNETZLER, R. P. **Da orientação oficial à prática efetiva: o percurso de ações e idéias sobre a formação continuada do educador infantil**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/25/texced25.htm#gt7>>. Acesso em: 27 ago. 2002.

THIESSEN, M. L.; BEAL, A. R. **Pré-escola, tempo de educar**. São Paulo: Ática, 1995.

THIOLLENT, M. J. M. **Metodologia de pesquisa-ação**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TONINI, A. Profissionais da educação especial e o processo de inclusão. **Revista Cadernos de Educação Especial**, n. 18, p. 37-46, 2001.

UNESCO. **Fontes para a educação infantil**. Brasília: UNESCO; São Paulo: Cortez: Fundação Orsa, 2003.

VALLE, M. H. F.; GUEDES, T. R. Habilidades e competências do professor frente à inclusão. In: SOBRINHO, F. P. N. (Org.) **Inclusão educacional: pesquisa e interfaces**. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003. p. 42-61.

VITALIANO, C. R. Sugestões para escolar regular atender melhor os alunos com necessidades especiais integrados. In: MARQUEZINE, M. C. et al. (Orgs.) **Inclusão**. Londrina: Eduel, 2003. p. 65-77. (Coleção Perspectivas Multiprofissionais em Educação Especial, v. 2).

WIGGERS, V. **Vieses pedagógicos da educação infantil em um dos municípios brasileiros.** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/25/tp25.htm#gt7>>. Acesso em: 27 ago. 2002.

ZANCONATO, M. Z. F. **Relação berçarista-criança: a teoria e a prática.** Bauru: EDUSC, 1996. (Cadernos de Divulgação Cultural, 47).

ANEXO 1 – CARTA À SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Bauru, 01 de julho de 2002.

Prezada Senhora
Isabel Campoy Bono Algodal

Eu, Fabiana C. F. de Vitta, aluna regularmente matriculada na Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, venho por meio desta solicitar autorização para a realização de pesquisa de doutorado junto às Escolas de Educação Infantil que atendem crianças de zero a 18 meses, integradas à Secretaria de Educação de Bauru.

Essa pesquisa insere-se nas áreas de Educação e Terapia Ocupacional, e tem por objetivo “*analisar o papel das atividades de cuidados na rotina do berçário e sua influência no desenvolvimento da criança de zero a 18 meses*”. Deverá contribuir para o direcionamento de práticas educativas e conseqüente melhora na qualidade do atendimento à criança nessa faixa etária.

O projeto da pesquisa compreende a realização de três etapas. A primeira refere-se a uma fase exploratória junto aos planos de ensino e projetos pedagógicos dos berçários; a segunda é relativa à observação da prática nos berçários e a terceira consiste em entrevista com as berçaristas das escolas estudadas, a respeito de sua prática. A *participação é de caráter não obrigatório* e, a qualquer momento, poderão ser solicitados esclarecimentos sobre os procedimentos da pesquisa.

Para a execução dessa pesquisa, além de carta de autorização, necessito de lista com o nome, endereço e telefone das Escolas de Educação Infantil do município de Bauru que atendem à criança de zero a 18 meses, integradas à Secretaria de Educação de Bauru.

Agradeço sua atenção e interesse e coloco-me à disposição para quaisquer outros esclarecimentos.

Atenciosamente.

Ms. Fabiana Cristina Frigieri de Vitta

CONTATO:

Tel.: (14) 265-1953 – residencial
(14) 235-7249 – comercial (USC)

ANEXO 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A RESPONSÁVEL PELA EDUCAÇÃO INFANTIL DA SME E COM A DIRETORA DAS CRECHES.

- 1) Organização da educação infantil no município:
 1. Número de escolas de EI que possuem berçário (creches) e que estão ligadas à Secretaria da Educação.
 2. Quando essas creches foram incorporadas pela Secretaria de Educação?
 3. Como tem sido a organização do trabalho junto a essas creches?
- 2) Organização do berçário na creche:
 1. Quantos profissionais estão nessas creches?
 2. Quais os profissionais?
 3. Quantos profissionais atuam com o berçário?
 4. Quem são esses profissionais (funções)?
 5. Existe algum programa de treinamento para essas funções? Se sim, qual e o que abordou?
 6. Quantas crianças são atendidas no berçário?
 7. Como é o ingresso dessas crianças no berçário?
 8. Como é o funcionamento do berçário?
 9. Descreva a rotina de um dia no berçário?
 10. Qual a função principal do berçário?
- 3) Organização pedagógica do trabalho na creche.
 1. Que documento norteia o trabalho realizado na creche?
 2. Que documento norteia o trabalho realizado no berçário?
 3. Há um projeto pedagógico relativo ao trabalho do berçário?
 4. Qual a relação entre o trabalho do berçário e os RCNEI?
 5. Como os RCNEI auxiliam no delineamento do trabalho a ser realizado no berçário?
 6. São traçados objetivos educacionais para o berçário? Como?
 7. Existem conteúdos educacionais a serem atingidos no berçário? Quais? Como foram definidos?

8. Como são entendidas as atividades de cuidados com as crianças do berçário? Qual sua função?
 9. Como são entendidas as atividades de educação com as crianças do berçário? Qual sua função?
 10. As profissionais que trabalham com as crianças do berçário preenchem algum documento relativo a esse trabalho que realizam? Como é esse documento?
 11. Há algum tipo de registro das atividades realizadas no berçário, seus objetivos e resultados? Para que são usados? Verificar qual.
 12. É realizada alguma avaliação com a criança? Qual o critério para mudança de turma na creche, ou seja, qual o critério que define que determinada criança sai do berçário e passa para a etapa seguinte?
 13. É realizada inclusão no berçário? Quais são os critérios?
- 4) Opinião pessoal.
1. Qual a sua opinião sobre a incorporação do berçário à Educação Infantil?
 2. Qual a sua opinião sobre os RCNEI em relação ao trabalho do berçário?
 3. O que você acha que deve mudar? Como você acha que deve ser?

ANEXO 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO

Título do Projeto: Análise das atividades de cuidados no berçário e a influência no desenvolvimento da criança de zero a 18 meses.

Citar endereço completo e telefone: R. Américo Persin, 158. Piratininga – SP. Tel.: (014) 265-1953.

Pesquisador responsável: Ms. Fabiana Cristina Frigieri de Vitta.

Local em que será desenvolvida a pesquisa: Escolas de Educação Infantil integradas à Secretaria de Educação de Bauru.

Itens:

- **Resumo:** Terá início uma pesquisa nas áreas de Educação e Terapia Ocupacional, com o objetivo de “analisar o papel das atividades de cuidados na rotina do berçário e sua influência no desenvolvimento da criança de zero a 18 meses”. Esse trabalho deverá contribuir para o direcionamento de práticas educativas e conseqüente melhora na qualidade do atendimento à criança nessa faixa etária. A pesquisa compreende a realização de três etapas. A primeira refere-se a uma fase exploratória junto aos planos de ensino e projetos pedagógicos dos berçários. A segunda é relativa à observação da prática nos berçários, realizada pela própria pesquisadora. A terceira etapa consiste em entrevista com as berçaristas das escolas estudadas, a respeito de sua prática. Essa entrevista será gravada para facilitar a análise dos dados.
- **Riscos e Benefícios:** Não há riscos e benefícios para os participantes.
- **Custos e Pagamentos:** Não existirão encargos adicionais associados à participação dos participantes neste estudo.
- **Confidencialidade**

Eu..... entendo que, qualquer informação obtida sobre mim, será confidencial. Eu também entendo que meus registros de pesquisa estão disponíveis para revisão dos pesquisadores. Esclareceram-me que minha identidade não será revelada em nenhuma publicação desta pesquisa; por conseguinte, consinto na publicação para propósitos científicos.

- **Direito de Desistência**

Eu entendo que estou livre para recusar minha participação neste estudo ou para desistir a qualquer momento e que a minha decisão não afetará adversamente meu tratamento na clínica ou causar perda de benefícios para os quais eu poderei ser indicado.

- **Consentimento Voluntário.**

Eu certifico que li ou foi-me lido o texto de consentimento e entendi seu conteúdo. Uma cópia deste formulário ser-me-á fornecida. Minha assinatura demonstra que concordei livremente em participar deste estudo.

Assinatura do participante da pesquisa:.....

Data:.....

Eu certifico que expliquei a(o) Sr.(a), acima, a natureza, propósito, benefícios e possíveis riscos associados à sua participação nesta pesquisa, que respondi todas as questões que me foram feitas e testemunhei assinatura acima.

Assinatura do Pesquisador Responsável:.....

Data:.....

ANEXO 4 - QUESTIONÁRIO DE INFORMAÇÕES PESSOAIS

NOME:

DATA DE NASC.:

1. Escola em que trabalha:

2. Há quanto tempo trabalha com Educação Infantil:

 menos de 1 ano de 1 a 2 anos de 2 a 5 anos mais de 5 anos

3. Há quanto tempo trabalha no berçário:

 menos de 1 ano de 1 a 2 anos de 2 a 5 anos mais de 5 anos

4. Qual a sua formação escolar?

 primeiro grau incompleto primeiro grau completo segundo grau incompleto segundo grau completo segundo grau - magistério superior incompleto - curso _____ superior completo - curso _____

5. Como foi sua entrada no berçário?

 concurso específico para esse cargo escolheu essa função por ocasião de remanejamento interno dos funcionários foi designada para essa função por ocasião de remanejamento interno dos funcionários outro _____

6. Você se sente preparada para trabalhar com essa faixa etária?

 sim não

Explique: _____

ANEXO 5 – ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA NA INSTITUIÇÃO

PARTE A

1. Como tem sido a organização do trabalho junto a essas creches (SEBES x SE)
2. Quantos profissionais atuam com o berçário.
3. Quem são esses profissionais (funções).
4. Observação de programa de treinamento para essas funções. Descrição.
5. Número de crianças atendidas no berçário.
6. Como é o funcionamento do berçário.
7. Rotina de um dia no berçário.
8. Qual a função principal do berçário.
9. Fundamento para o trabalho realizado na creche (documento, livro, instrução).
10. Relação entre o trabalho do berçário e os RCNEI.
11. Objetivos educacionais observados no berçário.
12. Atividades com conteúdos educacionais no berçário (quais, descrição).
13. Como são percebidas pelas berçaristas, as atividades com conteúdos educacionais no berçário.
14. Atividades de cuidados no berçário (quais, descrição).
15. Como são percebidas pelas berçaristas, as atividades de cuidados no berçário.
16. Documentos relativos ao trabalho realizado pelas berçaristas - registro das atividades realizadas no berçário, seus objetivos e resultados (descrição).
17. Avaliação da criança - critério para mudança de turma na creche, ou seja, qual o critério que define que determinada criança sai do berçário e passa para a etapa seguinte.
18. Inclusão de deficientes no berçário (percepção das berçaristas).

PARTE B

Atividades:

- Alimentação
- Banho
- Troca
- Repouso

Para cada uma dessas atividades:

- Providências tomadas para a realização da atividade (planejamento);
- Conteúdos/objetivos;
- Materiais utilizados (quais, adequabilidade);
- Espaço (organização);
- Instruções (São dadas? Quais? São formuladas adequadamente?);
- Participação das crianças;
- O que pode levar a mudanças na rotina dessa atividade?

ROTEIRO DE ATIVIDADES

| | Alimentação | Banho | Troca | Repouso |
|----------------------------|--------------------|--------------|--------------|----------------|
| Providências | | | | |
| Conteúdos/objetivos | | | | |
| Materiais | | | | |
| Espaço | | | | |
| Instruções | | | | |
| Part. das crianças | | | | |
| Mudanças | | | | |

BRINCAR

Como o brincar faz parte das atividades realizadas no berçário?

Quais brincadeiras são realizadas pelas crianças?

Para cada uma dessas brincadeiras:

- Há participação da berçarista?
- Providências tomadas para a realização da atividade (planejamento);
- Conteúdos/objetivos;
- Materiais utilizados (quais, adequabilidade);
- Espaço (organização);
- Instruções (São dadas? Quais? São formuladas adequadamente?);
- Participação das crianças;

ANEXO 6 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFISSIONAIS DO BERÇÁRIO

Qual a função principal do berçário?

Liste as atividades desenvolvidas na rotina do berçário.

- Lanche manhã
- Troca
- Banho
- Uso do vaso sanitário/penico
- Almoço
- Repouso
- Troca
- Lanche
- Jantar
- Troca
- Atividades com brinquedos
- outras _____

ATIVIDADES DE CUIDADOS

Das atividades realizadas no berçário, quais você considera como sendo de cuidados?

- Lanche manhã
- Troca
- Banho
- Uso do vaso sanitário/penico
- Almoço
- Repouso
- Troca
- Lanche
- Jantar
- Troca
- Atividades com brinquedos
- outras _____

Para cada uma dessas atividades:

- Providências tomadas para a realização da atividade (planejamento);
- Conteúdos/objetivos;
- Materiais utilizados (quais, adequabilidade);
- Espaço (organização);
- Instruções (São dadas? Quais? São formuladas adequadamente?);
- Participação das crianças;
- O que pode levar a mudanças na rotina dessa atividade?

No que você se baseia para realizar os trabalhos de cuidados no berçário?

ATIVIDADES EDUCACIONAIS

Das atividades realizadas no berçário, quais você considera educacionais?

- Lanche manhã
- Troca
- Banho
- Uso do vaso sanitário/penico
- Almoço
- Repouso
- Troca
- Lanche
- Jantar
- Troca
- Atividades com brinquedos
- outras _____

Para cada uma dessas atividades (caso alguma se repita, perguntar qual o foco que a torna educacional):

- Providências tomadas para a realização da atividade (planejamento);
- Conteúdos/objetivos;
- Materiais utilizados (quais, adequabilidade);
- Espaço (organização);
- Instruções (São dadas? Quais? São formuladas adequadamente?);
- Participação das crianças;
- O que pode levar a mudanças na rotina dessa atividade?

No que você se baseia para realizar os trabalhos de educação no berçário?

BRINCAR

Você acha que é importante para a criança dessa idade brincar?

Que brincadeiras seriam adequadas para essa idade?

Na rotina do berçário existe espaço/tempo para a criança brincar? Explique.

Existe alguma programação prévia em relação aos brinquedos que serão oferecidos?

Quais brincadeiras são realizadas pelas crianças/junto a elas?

Para cada uma dessas brincadeiras:

- Há participação da berçarista? Se sim, como ela participa?
- Providências tomadas para a realização da atividade (planejamento);
- Conteúdos/objetivos;
- Materiais utilizados (quais, adequabilidade);
- Espaço (organização);
- Instruções (São dadas? Quais? São formuladas adequadamente?);
- Participação das crianças;

Conhece, já viu ou manuseou os RCNEI? Em que ocasião e para quê?

Você vê diferenças entre o trabalho realizado sob a responsabilidade da SE, em relação ao que era realizado pela SEBES?

Qual a influência da administração no trabalho que você realiza no berçário?

As relações pessoais dentro da instituição, especialmente dentro do berçário, influenciam seu trabalho? Se sim, em quê e como.

Você acha que é possível haver inclusão de crianças deficientes no berçário? Por quê?

- a) físicas
- b) mentais
- c) sensoriais

Quais as diferenças entre uma criança considerada normal e uma com deficiência nessa faixa etária?

Você acredita que a criança poderá se beneficiar dessa inserção no berçário? Como?

ANEXO 7 – PROTOCOLO PARA ANÁLISE DOS DADOS RELATIVOS ÀS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO BERÇÁRIO

Parte A:

CONCEITO DE EDUCAR*

| | |
|---|--|
| Profissional | Aspectos importantes da entrevista e da observação |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| Notas gerais da leitura realizada nas entrevistas e observações | |

* O mesmo quadro foi feito para os conceitos relativos a cuidar, brincar, função do berçário e deficiência e inclusão.

Parte B:

| | Almoço/jantar/ lanche | Banho | Troca/penico/ dentes | Repouso |
|-------------------------|--------------------------|-------|-------------------------|---------|
| Providências | | | | |
| Conteúdos/ objetivos | | | | |
| Materiais | | | | |
| Espaço | | | | |
| Instruções | | | | |
| Part. das crianças | | | | |
| Mudanças | | | | |

ATIVIDADES DE “RECREAÇÃO”

| | brincar | Atividades adequadas | Atividade 1 | Atividade 2 |
|--------------------------|---------|----------------------|-------------|-------------|
| Providências | | | | |
| Conteúdos/ Objetivos | | | | |
| Materiais | | | | |
| Espaço/ Tempo | | | | |
| Instruções | | | | |
| Part. das crianças | | | | |
| Part. das berçaristas | | | | |

- Atividade 1 –
- Atividade 2 –

ANEXO 8 – PARECER DE ÉTICA



Universidade do Sagrado Coração

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA*Protocolo nº 078/2002*

| |
|---|
| <p>Título do Projeto: “Análise das atividades de cuidados no berçário e a influência na desenvolvimento da criança de 0 a 18 meses”</p> <p>Pesquisador Responsável: Dra. Maria Luisa G. Emmel</p> <p>Aluno(a): Profa. Ms. Fabiana Cristina Frigieri de Vitta</p> |
| <p>Parecer do Comitê de Ética:</p> <p>O Comitê de Ética em Pesquisa homologou o seguinte parecer do consultor:</p> <p>O projeto descreve os objetivos e seu desenrolar de forma adequada, realizado conforme padrões éticos e morais, não oferecendo riscos aos participantes. Os termos de autorização para realização da pesquisa junto às escolas de educação infantil, à diretora da creche e o termo de consentimento são adequados e esclarecedores, utilizando terminologia acessível, além de garantia de sigilo e privacidade. Sendo assim, considero o projeto aprovado.</p> |
| <p>Data da Reunião: 30/10/2002</p> |
| <p>Assinatura do Presidente:</p> <p></p> |
| <p>Prof. Dr. Newton Aquiles von Zuben</p> |